



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CRISTIANE MENEZES DE ARAÚJO

**ENSINO DA LEITURA: COMO AS LETRAS SÃO INTRODUZIDAS NO
LIVRO DIDÁTICO *PORTA ABERTA* – 1º ANO**

SÃO CRISTOVÃO/SE

2017

CRISTIANE MENEZES DE ARAÚJO

**ENSINO DA LEITURA: COMO AS LETRAS SÃO INTRODUZIDAS NO
LIVRO DIDÁTICO *PORTA ABERTA* – 1º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Mariléia Silva dos Reis.

Coorientador: Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra.

Área: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguagem: identidade e práticas sociais

SÃO CRISTOVÃO/SE

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A663e Araújo, Cristiane Menezes de
Ensino da leitura : como as letras são introduzidas no livro
didático *Porta aberta* – 1º ano / Cristiane Menezes de Araújo ;
orientadora Mariléia Silva dos Reis.– São Cristóvão, SE, 2017.
119 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de
Sergipe, 2017.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Letramento.
4. Livros didáticos. I. Reis, Mariléia Silva dos, orient. II. Título.

CDU 808

CRISTIANE MENEZES DE ARAÚJO

**ENSINO DA LEITURA: COMO AS LETRAS SÃO INTRODUZIDAS NO
LIVRO DIDÁTICO *PORTA ABERTA 1º ANO***

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis (Presidente)
Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral (Avaliadora externa)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra (Avaliador interno e vice-presidente)
Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa (Avaliadora suplente)
Universidade Federal de Sergipe

Aprovada em:

São Cristóvão - SE, 20 de julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, a minha Mãe Aparecida e a Santo Expedito, por sempre se fazerem presentes em minha vida, principalmente, nos momentos mais difíceis trilhados nessa estrada desconhecida.

Estendo também minha imensa gratidão aos meus amados avós *in memoriam* (Tomé e Maria de Lourdes), que muito fizeram por mim.

Aos meus pais (Jadna e Tomé, Lúcia e Luís Carlos) pelo apoio em momentos oportunos.

Às minhas irmãs, Laryssa e Letycia, por todo carinho e atenção.

À orientadora professora Dr^a Mariléia Silva dos Reis, que sempre me incentivou. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desse processo científico. Muito obrigada!

À professora emérita, Leonor Scliar-Cabral, e ao professor Dr. Antônio Ponciano Bezerra, pelas preciosas contribuições e sugestões. Serei eternamente grata por cada conhecimento compartilhado.

Aos amigos e professores do PPGL, pelos diversos ensinamentos e desafios.

Aos amigos da FSLF (Ariosvaldo, Itânia Mara e Sara Rogéria), por estarem sempre ao meu lado, dando-me força para continuar persistindo.

Aos colegas da DESO, especialmente, Gabriel de Campos, por todo aprendizado, incentivo e pelas várias oportunidades socioeducativas que me possibilitou experimentar ao longo de minha formação superior.

No mais, agradeço a todas as pessoas que (in)diretamente contribuíram para o desenvolvimento desse processo acadêmico.

HOMENAGEM

A realização do presente trabalho contou com a colaboração direta da professora Leonor Scliar Cabral, sem a qual não chegaríamos aos resultados alcançados. Inicialmente, pela minha participação no curso que ela ministrou, intitulado *Sistema Scliar de Alfabetização* – Módulo I, iniciado em 2016, Ead, promovido pelo PPGL da UFSC. Depois, pelas ricas e oportunas considerações na defesa da dissertação. Então, ao celebrarmos o término do percurso desta jornada, queremos prestar-lhe o nosso agradecimento e dizer-lhe que o conhecimento que adquirimos nos transformou: como professoras e pesquisadoras, nunca mais olharemos para a alfabetização, sem sentirmos a ternura desta professora, na cuidadosa orientação do trabalho. E, a partir desta dissertação, desejamos que todas as crianças alcancem uma alfabetização de excelência: com certeza, o *Sistema Scliar de Alfabetização* lhes vai assegurar o passaporte para esta ascensão, por consistir numa proposta de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura para o letramento e cidadania, com vistas à formação de um leitor crítico, fluente e transformador, habilitado para melhor compreender os textos (e o mundo) que circulam socialmente. Obrigada, emérita.

“Acredito que esta fundamentação é necessária para que você, professor, compreenda em profundidade quais são os processos envolvidos na aprendizagem de um sistema alfabético como o nosso e possa fazer do seu aluno um cidadão participante da sociedade da informação, apto a compreender os textos que circulam e a redigir os de que necessita para sua realização”.

Leonor Scliar-Cabral

RESUMO

A presente dissertação traz reflexões sobre o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura para o letramento e cidadania, tomando como objeto de investigação o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. Ano*, da Ed. FTD, de Carpaneda & Bragança (2011), comumente adotado em escolas públicas de Aracaju/SE. Objetiva analisar o modo como o referido livro introduz as letras¹ vocálicas e consonantais, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do *Sistema Scliar de Alfabetização*, atentando (ou não) à ordem de complexidade crescente na introdução de grafemas para a aprendizagem inicial da leitura, tais como a simplicidade dos traços que compõem as letras e sua articulação; a escuta da realização dos fonemas mais perceptíveis pelo aprendiz, representados pelo respectivo grafema; a relação de biunivocidade de cada um deles; os grafemas que representam fonemas sem variantes determinadas pelo contexto fonético, dentre outras complexidades, bem como se as letras são (ou não) apresentadas pelo seu nome ou pelo valor que elas representam. Os fundamentos teórico-metodológicos firmam-se nos trabalhos de Scliar-Cabral (2016; 2014; 2013b; 2007; 2003), cujos propósitos atendem a práticas de ensino alinhadas às descobertas avançadas da neurociência, da psicolinguística, da linguística e das ciências voltadas à educação, com ênfase nas estratégias de ensino que relevam a importância do reconhecimento dos traços gráficos que identificam as letras e da consciência fonêmica e fonológica nesta fase inicial da alfabetização. Sabemos que, embora o ensino da leitura seja obrigatório nas escolas, o foco central para o desenvolvimento desse processo educacional costuma estar sempre mais voltado para a escrita mecânica das letras, em detrimento do processo efetivo de aprendizagem: estão aí as causas dos baixos índices de rendimento em leitura e escrita, conforme os resultados apresentados nas diversas Avaliações Nacionais (ANA, 2015). Entendemos que, infelizmente, mesmo diante de desempenho em leitura tão baixo de nossas crianças, a escola ainda acabe silenciando essas questões, ao não propor uma aprendizagem inicial da leitura com mais criticidade, reflexão e investimento na formação continuada de alfabetizadores. Opta, então, pela reprodução de abordagens ultrapassadas que, reconhecidamente, apresentam péssimos resultados nas avaliações nacionais e internacionais, a começar, pelos livros didáticos, por vezes, não recomendados por estudiosos da psicolinguística e das ciências afins que se voltam para o ensino promissor da referida habilidade, como evidenciamos no presente estudo. Os resultados do trabalho evidenciam que a metodologia adotada no livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* contraria os avanços já alcançados para uma alfabetização cientificamente fundamentada, por apresentar as letras mediante a nomeação e conforme a ordem do alfabeto e não conforme a complexidade de articulação dos traços que as compõem, elencada no presente estudo, e por introduzir as letras vocálicas sem interação com as consoantes. Por fim, acreditamos que um processo da aprendizagem inicial da leitura para o exercício da cidadania passa pela automatização do reconhecimento de: 1º - quais são, quantos são e como se combinam os traços que formam as letras; 2º quais são os grafemas do português brasileiro escrito e os respectivos valores (fonemas) que eles representam (consciência fonêmica); 3º - onde cai o acento de intensidade maior nos vocábulos tônicos e identificação dos vocábulos átonos mais frequentes, como artigos e a conjunção

¹ Observamos que o livro didático “*Porta Aberta: letramento e alfabetização*” não usa os termos “grafemas” e “fonemas”, que são substituídos, de modo equivocado, pelas palavras “letras” e “pronúncia das letras”.

coordenativa “e”, o que permite a leitura rápida e fluente, para se chegar à compreensão textual.

Palavras-chave: Alfabetização para o letramento. Reconhecimento dos traços invariantes das letras. Consciência fonêmica e fonológica. Livro didático.

ABSTRACT

The present dissertation brings reflections on the initial teaching and learning of reading for literacy and citizenship, taking as object of investigation the textbook: *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. Ano*, da Ed. FTD, de Carpaneda & Bragança (2011), commonly adopted in public schools in Aracaju / SE. It aims to analyze the way how this book introduces the vowel and consonantal letters, in the light of the theoretical-methodological assumptions of the Scliar System of Literacy, considering (or not) the order of increasing complexity in the introduction of graphemes for the initial learning of the reading, such as the simplicity of the traces that make up the letters and their articulation; listening for the realization of the most perceptible phonemes by the learner, represented by the respective grapheme; the biunivocity relationship of each one of them; the graphemes that represent phonemes without variants determined by the phonetic context, among other complexities, as well as if the letters are (or aren't) presented by their names or the value that they represent. The theoretical-methodological foundations are firmly established in the works of Scliar-Cabral (2016; 2014; 2013b; 2007; 2003), whose purposes serve teaching practices aligned with the advanced discoveries of neuroscience, psycholinguistics, linguistics and the science concern to education, with emphasis on teaching strategies that highlight the importance of recognizing the graphic traits that identify the letters and the phonemic and phonological awareness in this initial phase of literacy. We know that, although the teaching of reading is compulsory in schools, the central focus for the development of this educational process is always more focused on the mechanical writing of letters, which imply the detriment of the effective learning process: there it is the causes of low reading and writing performance, according to the results presented in various National Assessments (ANA, 2015). We understand that unfortunately, even facing such a low reading performance of our children, the school still ends up silencing these questions, by not proposing an initial reading learning with more criticism, reflection and investment in the continued education of literacy teachers. It opts, then, for the reproduction of outdated approaches that, admittedly, present terrible results in national and international evaluations, starting with textbooks, sometimes they are not recommended by psycholinguistics scholars and related sciences that turn to the promising teaching of that specific ability, as evidenced in this study. The results of the work show that the methodology adopted in the textbook *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* contrary to the advances already achieved for a scientifically based literacy by presenting the letters through nomination and according to the order of the alphabet and not according to the complexity of articulation of the traits that make them up, elencada in this study, and by introducing the vowel letters without interacting with the consonants. Finally, we believe that a process of the initial learning of reading for the exercise of citizenship passes through the automation of the recognition of: 1º - what are, how many are and how the traces that form the letters are combined; 2º what are the graphemes of written Brazilian Portuguese and the respective values (phonemes) that they represent (phonemic awareness); 3º - where the graphic accent of greater intensity goes in the stressed words and identification of the most frequent unstressed words, like articles and the coordinating conjunction "and", which allows the fast and fluent reading, to achieve the textual understanding.

Keywords: Teaching literacy for literacy. Recognition of the invariant traces of letters. Phonemic and phonological awareness. Textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SSA – Sistema Scliar de Alfabetização

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Simetrização de informação visual	25
Figura 2 - Visão moderna das redes corticais da leitura.....	29
Figura 3 - Reconhecimento das letras em Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano	43
Figura 4- Memorização de cantigas de roda para depois adivinhar as letras no texto impresso, distribuído pelo professor em Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano	45
Figura 5 – Reconhecimento da letra nos nomes próprios em Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. Ano	47
Figura 6 - A ludicidade trabalhada na cartilha Aventuras de Vivi	52
Figura 7 - Primeira letra com seu próprio nome em Porta Aberta	55
Figura 8 - Apresentação dos nomes dos personagens em Porta Aberta	55
Figura 9 - Ordem de apresentação dos grafemas no Sistema Scliar de Alfabetização...	57
Figura 10 - Introdução das letras L e M em Porta Aberta	59
Figura 11 - Cópia do próprio nome e dos colegas em Porta Aberta.....	61
Figura 12 - Memorização mecanicista do nome próprio em Porta Aberta.....	64
Figura 13 - Prática de leitura mecanicista em Porta Aberta	66
Figura 14 - Produção de texto mecanicista em Porta Aberta	68
Figura 15 - Leitura de imagens em Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano ..	70
Figura 16 - Palavras e letras em Porta Aberta	71
Figura 17 - Apreensão da leitura em Porta Aberta	72
Figura 18 - Apresentação das letras em ordem alfabética em Porta Aberta	74
Figura 19 - Apreensão do nome das vogais e das consoantes em Porta Aberta.....	76
Figura 20 - Demonstração da metodologia de ensino por nome de letras vocálicas.....	77
Figura 21 - Vogais que iniciam nomes próprios em Porta Aberta	78
Figura 22 - Prática mecanicista da fala em Porta Aberta	80
Figura 23 - Produção de textos em Porta Aberta.....	82
Figura 24 - Apresentação das letras em ordem alfabética em Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano.....	85
Figura 25 - Apreensão da leitura em Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano	86

Figura 26 - Apreensão do nome das vogais e das consoantes em Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano.....	90
Figura 27 - Vogais que iniciam nomes próprios em Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano.....	91
Figura 28 - Atividade que evidencia que a criança é ensinada a reconhecer o nome e a posição que a letra ocupa na ordem alfabética	92
Figura 29 - Demonstração da metodologia de ensino através da cópia.....	93
Figura 30 - Introdução da letra B em Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano	95
Figura 31 - Introdução da vogal nasal formando ditongo "ão" em Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano.....	97
Figura 32 - Introdução da letra C em Porta Aberta - letramento e alfabetização - 1º ano	102
Figura 33 - Introdução da letra D em Porta Aberta	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sumário da primeira parte de Porta Aberta	54
Quadro 2 - Letras, grafemas, palavras e número da UNIDADE 1 em Sistema Scliar de Alfabetização: roteiros para o professor: 1º ano	88
Quadro 3 - Unidade 12. Sílabas, palavras e número em Sistema Scliar de Alfabetização: roteiros para o professor: 1º ano	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
1.1 FUNDAMENTOS INICIAIS	22
1.1.1 Diferenças entre a aquisição do sistema oral da língua e a aprendizagem da língua escrita.....	22
1.1.2 Simetrização de informação visual.....	24
1.1.3 Educação integral e integrada.....	26
1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	28
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A NEUROCIÊNCIA.....	31
1.3. O PROCESSAMENTO DA LEITURA PELO LEITOR ALFABETIZADO.....	35
1.4 CRITÉRIOS PARA INTRODUÇÃO DOS GRAFEMAS	37
2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE NA PESQUISA.....	41
2.1. O LIVRO DIDÁTICO <i>PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º. ANO</i>	42
2.1.1. <i>O conhecimento dos nomes das letras na alfabetização</i>	46
2.1.2 <i>A decodificação das palavras para a compreensão da leitura</i>	49
2.2. AVENTURAS DE VIVIE A LUDICIDADE.....	50
3 PRIMEIRA PARTE DO LIVRO <i>PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º ANO</i>: A UNIDADE QUE ANTECEDE A APRESENTAÇÃO DAS LETRAS	54
4 SEGUNDA PARTE DO LIVRO <i>PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º. ANO</i> – A INTRODUÇÃO DAS LETRAS.....	84
4.1 INTRODUÇÃO DAS LETRAS MEDIANTE O NOME EM <i>PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º ANO</i>	85
4.2 INTRODUÇÃO DAS LETRAS VOCÁLICAS EM <i>PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º. ANO</i>	90
4.3 INTRODUÇÃO DAS LETRAS CONSONANTAIS EM <i>PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º. ANO</i>	93
4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DUAS PROPOSTAS	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXO A – SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO <i>PORTA ABERTA</i>	116
ANEXO B – PERSONAGENS EM <i>PORTA ABERTA</i>	119

INTRODUÇÃO

A dissertação “Ensino da Leitura: como as letras são introduzidas no livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* trata de uma proposta de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura para o letramento e cidadania, tomando como objeto de investigação o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, Ed. FTD, de Carpaneda & Bragança (2011), comumente adotado em escolas públicas de Aracaju/SE.

Iniciemos, então, nosso percurso de trabalho com a reflexão de Scliar-Cabral (2007) sobre a relação íntima que há entre a alfabetização mal sucedida e mal conduzida na vida escolar do aluno e o crescimento preocupante do analfabetismo funcional no Brasil, o que justifica uma proposta de ensino da leitura para o letramento, baseada na análise crítica das causas principais do insucesso no Ciclo da Alfabetização e na aplicação de modelos que obtiveram resultados significativos na erradicação do analfabetismo funcional.

Na minha prática, o mais difícil é separar alfabetização de letramento. A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho. Uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem essa automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências. A má alfabetização e a pobreza de conhecimento estão entre as causas do analfabetismo funcional” (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 16).

A compreensão de uma proposta escolar representa um grande diferencial para que as crianças aprendam a ler e a escrever de modo eficiente na Educação Básica, preferencialmente, até seus oito anos de idade. Nesses termos, que tais propósitos atendam a práticas de ensino alinhadas às descobertas avançadas da neurociência, da psicolinguística, da linguística e das ciências voltadas à educação.

Embora a ênfase nas estratégias de ensino que relevam a importância da consciência fonêmica e fonológica (com ênfase em jogos e brincadeiras, em atividades sociointeracionais eliminar para exercitar os sons que são produzidos na fala), na Educação Infantil tenha significado um avanço em relação às práticas anteriores, ela se

mostrou insuficiente para alavancar a alfabetização para o letramento, por duas razões fundamentais: 1ª – na alfabetização, você desenvolve a consciência fonêmica, porque nos sistemas alfabéticos, o fonema está representado pelo grafema, o qual, por seu turno, é realizado no português brasileiro (doravante PB) por uma ou duas letras²; 2ª – porque nas atividades educativas, não se pode desvincular, na aprendizagem da leitura, o reconhecimento de quais, quantos e como se articulam os traços que identificam cada letra, dos grafemas que uma ou duas letras realizam, nem dos valores desses, ou seja, os fonemas.

A condição de analfabeto funcional se baseia na incapacidade que o indivíduo possui, mesmo tendo frequentado a escola, em compreender ou produzir textos dos quais necessita para conviver em sociedade. Para Soares (1998) e Kleiman (2005), o letramento social³ é visualizado como uma das perspectivas de ensino e de aprendizagem capaz de diminuir o nível de analfabetismo funcional ainda existente no Brasil. Assinalamos, pois, que é preciso aplicar os modelos que obtiveram bons resultados na erradicação do analfabetismo funcional, o que veremos a seguir.

Scliar-Cabral (2013b) apresenta uma iniciativa de sucesso nesta direção: trata-se do modelo de um programa de Iniciativa de Intervenção Precoce (a meta era acabar com o analfabetismo funcional em 10 anos (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 31)), desenvolvido na Escócia, que teve início em 1997, priorizando o desenvolvimento da consciência fonêmica na educação básica, tendo por base de ensino o método fônico sintético.

Em 2005, o índice de analfabetismo funcional caiu para 6%, e as crianças que participaram desse programa ingressaram no Ensino Médio, com aproveitamento satisfatório em leitura e escrita (SCLIAR-CABRAL, 2013). Porém, é necessário ressaltar que, nas escolas públicas brasileiras, a prática de leitura é pouco trabalhada em sala de aula, a não ser esporadicamente e mais com o objetivo de ensinar gramática.

Retomando a análise crítica para se chegar às causas primordiais do insucesso na alfabetização, que levam ao analfabetismo funcional, pelo menos três delas podem ser apontadas: a formação deficiente do professor, o método (ou ausência dele) e o material pedagógico de baixa qualidade. Nessa dissertação, o foco será a 3ª causa e, indiretamente, a 2ª e a 1ª.

Tais questões evidenciam o problema da pesquisa: Por que as crianças têm tanta dificuldade em se alfabetizar, em particular, em Aracaju? Uma das causas não estará no livro didático usado em maior escala no município?

Esta hipótese nos leva a delimitar o objeto da pesquisa, investigando no livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, quais os critérios que nortearam a introdução das letras e quais os objetivos de aprendizagem que podem ser inferidos através das atividades propostas pelas autoras. A leitura crítica é iluminada pelo marco teórico do *Sistema Scliar de Alfabetização* que permite, em nível explicativo, demonstrar as falhas do material didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, uma das principais causas do insucesso na alfabetização.

O problema a ser investigado é: Por que as crianças têm tanta dificuldade em se alfabetizar, em particular, em Aracaju? Uma das causas não estará no livro didático usado em maior escala no município? Ele nos leva a delimitar o objeto da pesquisa, no livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*: quais os critérios que nortearam a introdução das letras e quais os objetivos de aprendizagem que podem ser inferidos através das atividades propostas pelas autoras, que se inserem na 3ª causa que consideramos prioritária pelo insucesso da alfabetização, mas, como já referido, ela está vinculada à 2ª, que é a questão do método e à 1ª que é a preparação deficiente do professor.

Eliminar uma metodologia de ensino adequada, com um material pedagógico bem planejado, trabalhando o reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços que identificam as letras, bem como dos grafemas do PB, assim como da consciência fonêmica e retirar fonológica na formação inicial da criança, a partir de palavras chave retiradas de textos que as crianças vão ler com prazer com o professor, certamente, faz uma diferença substancial, como já demonstrado em diversos experimentos. A ordem de introdução bem fundamentada das letras, grafemas e fonemas discrepa radicalmente de uma metodologia de ensino da leitura (ou ausência dela) que começa o ensino das consoantes com grafemas que representam consoantes oclusivas (tal como ocorre em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, cujas autoras obedecem à ordem do alfabeto, embora não utilizem a nomenclatura correta, sendo, então, a letra “b” a primeira consoante a ser introduzida).

Vimos que, para se chegar às causas primordiais do insucesso na alfabetização, a 1ª delas, a formação deficiente do professor, será abordada indiretamente, pois não há preparo

prévio para a adoção de um ou outro livro didático, por exemplo, além de que os critérios que orientam a elaboração de um ou de outro manual didático nas escolas brasileiras são pouco transparentes. Sabemos que o material didático é um instrumento imprescindível que vai guiar, de forma permanente, a construção do conhecimento, no caso da leitura, o reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços que identificam as letras, bem como dos grafemas do PB, assim como da consciência fonêmica, a delimitação da palavra escrita, inclusive dos vocábulos átonos, bem como a atribuição do acento de intensidade. Mas, o que é o alvo final, vai ensinar a ler com fluência, para que a criança compreenda o que lê e seja capaz de fazer inferências, ampliando seus esquemas cognitivos e adquirindo gosto pela leitura. Diante disto, decidimos investigar no livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, quais os critérios que nortearam a introdução das letras e quais os objetivos de aprendizagem que podem ser inferidos através das atividades propostas pelas autoras. A leitura crítica é iluminada pelo marco teórico do *Sistema Scliar de Alfabetização*.

Objetivos e estrutura da dissertação

Para atender aos questionamentos apontados acima, a presente dissertação tem como:

Objetivo Principal

Analisar o modo como o referido livro introduz as letras vocálicas e consonantais, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do *Sistema Scliar de Alfabetização*, atentando (ou não) à ordem de complexidade crescente na introdução dos traços que identificam as letras entre si e dos grafemas para a aprendizagem inicial da leitura, tais como a simplicidade dos traços que compõem as letras (particularmente se não apresentam espelhamento); se os valores dos grafemas são independentes do contexto grafêmico; se o som que realiza o fonema representado pelo grafema pode ser pronunciado isoladamente (o que não é o caso das oclusivas); a relação de biunivocidade grafema-fonema: v-/v/ e fonema-grafema: /v/-v; os fonemas sem variantes determinadas pelo contexto fonêmico, como /t/ e /d/, antes de /i/, dentre outras complexidades, bem como se as letras são (ou não) apresentadas pelo seu nome ou pelo valor que os grafemas representam.

Objetivos específicos

- Reconhecer os percursos que possam estar contribuindo para que o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita no Brasil não alcancem a meta de leitores fluentes e, por extensão, não estejam preparando devidamente nossas crianças para o exercício pleno da cidadania, mas, pelo contrário: estão aumentando significativamente o número de analfabetos funcionais no país.
- Compreender a contribuição das ciências que possam nos ajudar no combate ao analfabetismo funcional decorrente de práticas sem sucesso na alfabetização.

Nossa pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Sistema Scliar de Alfabetização*: pressupostos teóricos, elencamos alguns fundamentos considerados essenciais para compreender os alicerces que sustentam por que a autora inicia a alfabetização pela leitura; por que as práticas começam por ensinar os neurônios da leitura a automatizar o reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que identificam as letras (reciclagem neuronal); por que o reconhecimento do grafema, mediante a emissão do som que realiza o fonema representado por tal grafema é a melhor forma de desenvolver a consciência fonêmica e por que tais unidades só podem, portanto, ser extraídas de palavras-chave, uma vez que têm a função de distinguir a significação básica das palavras; compreende-se quais os critérios que a autora adota para decidir sobre a ordem em que são introduzidas as letras e os grafemas, por que utiliza as atividades multissensoriais de Montessori (1997) para acelerar a aprendizagem e a educação integral e integrada na alfabetização. Por fim, tornam-se claras as razões que levam a autora a se alimentar nos achados da neurociência, da linguística e da psicolinguística, pois o alvo da alfabetização para a leitura é formar um leitor fluente, que compreenda os textos que lê e que goste de ler. Inicialmente, abordamos de forma breve cada fundamento e as estratégias de ensino utilizadas para trabalhar o processo de alfabetização, focando na perspectiva do letramento social da criança para a aquisição da leitura e da escrita.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia e os instrumentos de análise na pesquisa. No terceiro, analisamos o modo como às letras são introduzidas no livro didático, intitulado *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. Ano*, em que se faz uma análise dos princípios gerais que fundamentam a proposta de Carpaneda e

Bragança, tanto do ponto de vista dos conteúdos quanto da metodologia, com base nos fundamentos do *Sistema Scliar de Alfabetização*. Analisamos a ordem seguida pelas autoras para introduzir as letras vocálicas e as consoantes, à luz dos critérios propostos por Scliar-Cabral, baseados no princípio da complexidade crescente para a apresentação das letras e grafemas do PB e inferimos o que está implícito nas atividades para a aprendizagem das letras, propostas pelas autoras, comparando-as com as dos *Roteiros* de Scliar-Cabral.

Por fim, as considerações finais.

² O sistema de escrita adotado no Brasil é o alfabético e é considerado um dos mais transparentes para desenvolver o ensino e a aprendizagem. De acordo com Scliar-Cabral (2013b, p. 159), o primeiro grafema a ser ensinado deve ser V \rightarrow /v/, pois é biunívoco, isto é, “um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema”, além de ser um grafema adequado por atender os demais critérios para a seleção das letras e grafemas de acordo com a ordem de complexidade crescente.

1 SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 FUNDAMENTOS INICIAIS

Scliar-Cabral (2013b) aborda, em capítulos específicos, os principais fundamentos do *Sistema Scliar de Alfabetização*, que são: as diferenças entre a aquisição da variedade oral da língua e a aprendizagem da língua escrita (cap. 1); as bases neurológicas da alfabetização e da leitura (cap. 3); as dificuldades na alfabetização, entre as quais a necessidade de desmembrar a sílaba e a variação sociolinguística (caps. 7 e 8); a educação integral integrada (cap. 5); os métodos de alfabetização (cap. 6); o processamento da leitura pelo leitor alfabetizado e o sistema alfabético do português brasileiro (cap. 9) e, por fim, os critérios para introdução dos grafemas (cap. 11).

1.1.1 Diferenças entre a aquisição do sistema oral da língua e a aprendizagem da língua escrita

Num dos fundamentos do *Sistema Scliar de Alfabetização*, a autora aborda a importância da distinção entre a aquisição da variedade oral da língua e a aprendizagem da língua escrita como um dos primeiros pilares para a compreensão de sua proposta sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Neste sentido, ela observa que, em crianças que não apresentam nenhum impedimento sensorial, perceptual ou cognitivo para processar a fala, a aquisição do sistema oral se dá de forma natural e espontânea, sendo que as primeiras palavras ocorrem por volta de um ano de idade (SCLiar-CABRAL, 2013b, p. 11).

Por outro lado, o sistema escrito não é adquirido naturalmente, ele precisa ser aprendido de modo sistemático, atendendo a uma metodologia sistemática e intensiva, dentro de um contexto do ensino e da aprendizagem e após a criança já atingir certa maturidade cognitiva, linguística e emocional. A escrita é fundamental para registrar fatos, ideias e descobertas, de forma permanente, permitindo ao homem refletir sobre tais registros e transmitir aos demais, ausentes no espaço e no tempo, retirar sua própria história.

Outra consideração fundamentada, nesta direção, diz respeito a quando surgiram essas duas manifestações linguísticas na história da humanidade: enquanto a

comunicação oral data de aproximadamente três milhões e meio de anos (conforme a descoberta do fóssil Lucy), a escrita apareceu muito recentemente, há cerca de cinco mil anos a.C. A partir dessa perspectiva paleontológica, fica evidenciado que a comunicação oral é adquirida de forma espontânea, compulsória e determinada por motivações biopsicológicas da espécie humana, visto que a fala atende à necessidade de sobrevivência da espécie. Já os sistemas de escrita são uma invenção tardia, por isso, considerados um modo secundário de comunicação² (Idem, p. 12).

Isso é tão verdadeiro que a aprendizagem da escrita, na maioria dos casos, só acaba acontecendo depois de a criança completar 6 anos de vida, depois de ela estar madura cognitivamente. Além disso, não será apenas expondo a criança ao manuseio de material escrito que ela aprenderá a decodificar o referido sistema. Na maioria das vezes, a criança precisa vir à escola, principalmente, para ser introduzida, de modo sistemático, no mundo da leitura e da escrita.

Sobre a questão maturacional, a autora observa que:

Maturidade cognitiva: ao nascer, o cérebro do bebê não está com os circuitos que o constituem inteiramente prontos, nem com todos os conhecimentos linguísticos e do mundo já armazenados em suas várias memórias. O amadurecimento é gradativo e depende, também, da experiência (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 12).

De posse dos conhecimentos linguísticos armazenados na sua memória, a criança começa a compreender o que os adultos lhe dizem, pois a significação básica das palavras é a mesma, nos mesmos contextos de uso. Essas unidades servem de *input* para a criança, mais tarde, com maturidade mais desenvolvida, produzir suas primeiras palavras. O mesmo processo vai se dar, em relação à língua escrita: se a criança não souber ler, não poderá entender o que ela mesma escreveu. A aprendizagem da leitura, então, deve se dar anteriormente à da escrita.

Para reforçar este pressuposto, a autora faz a seguinte advertência:

²Segundo Scliar-Cabral (2013b, p. 57) são três os principais fatores que intervêm na aquisição da linguagem oral: os inatos, os maturacionais e os ambientais. Os inatos referem-se aos biopsiquicamente determinados pela espécie, a partir do amadurecimento e funcionamento do sistema nervoso central. Neste sentido, a autora esclarece que se a criança não apresentar nenhum impedimento sensorial, perceptual ou cognitivo para processar a fala, ela já nascerá programada para operar com signos verbais. Já os fatores maturacionais se relacionam ao amadurecimento dos neurônios, uma vez que “os circuitos que ligam os diversos centros do sistema nervoso central não nascem prontos” (p. 58). Os fatores ambientais são os que decorrem da interação verbal, iniciada ainda na gestação e nos primeiros meses de vida do infante até o processo de socialização da criança.

Não comece a alfabetização pelo ensino isolado da escrita. Você pode até começar quase simultaneamente com a escrita, desde que a criança aprenda a reconhecer as diferenças entre as letras e os seus valores na leitura (SCLiar-CABRAL, 2013b, p. 13).

Comumente, a escola brasileira ensina simultaneamente a leitura e a escrita, via de regra, dando mais ênfase ao ensino da escrita, em detrimento da leitura, o que constitui um dos problemas da alfabetização nas séries iniciais. Então, uma metodologia fundamentada em bases científicas sobre a aprendizagem inicial da leitura, tal como no *Sistema Scliar de Alfabetização*, procura evidenciar a contribuição do ensino da leitura ao da escrita, visto que a criança que souber ler de modo eficiente terá mais chances de aprender a redigir.

Aliados à importância da conscientização do professor alfabetizador de que há diferenças entre a aquisição da língua oral e a aprendizagem da língua escrita, há também a serem relevados os fundamentos neuropsicológicos para o reconhecimento das letras, esclarece a autora: são os que atentam às diferenças que elas apresentam entre si. Para tal, é necessário reciclar os neurônios, “para que eles aprendam a distinguir a direção dos traços das letras, isto é, é necessário ensiná-los a assimetrizar” (Idem, p. 18).

1.1.2 Simetrização de informação visual³

Um outro fundamento abordado no *Sistema Scliar de Alfabetização* tem base neuropsicológica: trata da “dificuldade para os neurônios aprenderem a assimetrizar os sinais visuais e a segmentar a cadeia da fala” (p.23).

Mas o que seria a assimetrização dos sinais visuais pela criança? Segundo a autora, os neurônios que processam as imagens visuais fazem tal processamento de modo simétrico, ou seja, por exemplo, a posição que uma alça de uma xícara ocupar, se no seu lado direito ou no esquerdo, não impede reconhecê-la como uma xícara (ver figura 1).

³ As contribuições da neurociência para a aprendizagem inicial da leitura serão abordadas com mais detalhes na seção 1.2.

Figura 1 - Simetrização de informação visual



Fonte: SCLiar-CABRAL (2007, p. 26).

A percepção de cada objeto ou de sua representação pictográfica independe da posição ocupada e isso ilustra como os neurônios da visão processam o sinal luminoso, simetrizando as direções diferentes, como se fossem a mesma. Mas, para a identificação das letras, é necessário que a escola ensine o aprendiz a prestar atenção à direção que os traços das letras tomam, isto é, os neurônios precisam aprender a assimetrizar a informação, isto é, a prestar atenção a onde está a diferença entre b/d, p/q, u/n, V/A e assim por diante.

A percepção simétrica costuma retardar o processo de aprendizagem inicial da criança quanto à habilidade de reconhecer muitas letras. A autora observa que uma das confusões ocorre entre as letras p e q, ou ainda entre b e d, denominado por Scliar-Cabral (2007; 2013b) como escrita espelhada ou espelhamento. Sabemos que o semicírculo ligado a uma haste vertical assumirá valores distintos, se ocupar o lado direito ou esquerdo da referida barra vertical. Então, se a criança fizer uso de uma correlação simétrica no reconhecimento da forma de determinadas letras, ela terá dificuldade na aprendizagem inicial da leitura.

Estudos realizados a partir das neurociências evidenciam que há, de fato, uma grande dificuldade dos neurônios em assimetrizar a percepção visual dos traços que compõem cada letra do sistema alfabético, ou seja, reconhecer a diferença entre b/d e entre p/q. A partir destas descobertas neuropsicológicas, o sistema de ensino precisa rever a metodologia trabalhada, para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, principalmente, nas séries iniciais da escolarização (DEHAENE, 2012).

Scliar-Cabral (2013b, p. 15) salienta que o processo do ensino e da aprendizagem da criança está fundamentado em três conceitos específicos: “reconhecer a direção dos traços que diferenciam as letras entre si; dominar os valores dos

grafemas⁴, associados aos fonemas⁵ que representam e; por fim, utilizar as letras que realizam os grafemas dentro de palavras e estas em um texto”. Nas atividades a serem desenvolvidas em cada Unidade, indicadas nos *Roteiros*, ainda se incluem a atribuição do acento de intensidade e a percepção dos vocábulos átonos.

1.1.3 Educação integral e integrada

Uma das principais funções da escola é aprimorar e ampliar o nível de conhecimento que a criança traz internalizado, ao adentrar na educação formal, ou seja, a escola tem que estar voltada a uma formação mais holística, integral e estreitamente integrada às experiências prévias do aluno, esclarece Scliar-Cabral (2013b, p. 69). As atividades básicas devem atrelar-se à transmissão do conhecimento, com a finalidade de incluí-lo na realidade sociocultural circundante.

Logo, é necessário pontuar que a alfabetização integral está ligada ao oferecimento de atividades diversificadas, articuladas com os acontecimentos sociais diários, para que haja uma educação plena do sujeito. E a alfabetização integrada consiste em não dissociar as ciências humanas das ciências biológicas, pois o cultural não pode ser construído sem o biológico. A separação desses fatores influencia de forma negativa no processo de aprendizagem inicial da escrita, voltado para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A partir destes pressupostos educacionais, Scliar-Cabral (2013, p. 70) reafirma a importância do desenvolvimento de uma educação integral e integrada para a formação sociocognitiva da criança: a educação não deve ignorar os avanços das neurociências, da linguística, psicolinguística, sociolinguística, psicologia e demais ciências afins.

1.1.4 Dificuldades na alfabetização

Scliar-Cabral (Idem, p. 70) aponta três principais problemas que comumente influenciam no estágio inicial da aprendizagem da leitura e da escrita: simetrização da

⁴ Entende-se por grafema a unidade de um sistema de escrita formado por uma ou duas letras, no português brasileiro, para representar um fonema, como, $v \rightarrow /v/$; $ss \rightarrow /s/$. Exemplo: amava e amassa (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 15).

⁵ O fonema é uma classe distintiva de sons, cuja principal finalidade é distinguir os significados entre duas ou mais palavras. Exemplo, /'bala/ e /'mala/ (Idem, p. 15).

informação visual, percepção da fala como um contínuo e vocábulos átonos e reanálise silábica.

Como já observamos, é preciso que o professor tenha conhecimento de que ele precisa trabalhar a assimetização dos traços e formatos que compõem as letras do sistema alfabético.

O segundo problema diz respeito à percepção da fala como uma cadeia contínua, ou seja, a criança não consegue separar as palavras no contínuo de um enunciado, nem as consoantes de suas vogais (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 113). Via de regra, quando elas começam a escrever, costumam colocar uma sucessão de sinais gráficos (letras) em uma linha, sem considerar os espaços em branco entre as palavras. A não percepção dos contrastes que compõem a fala, no estágio inicial, para a aprendizagem da leitura e da escrita, é considerada como um dos maiores problemas da alfabetização.

Por fim, a terceira problemática que retarda o processo de aprendizagem da criança é a percepção dos vocábulos átonos e a reanálise silábica. De acordo com a autora, os vocábulos átonos (também chamados de clíticos) “são aqueles que, na cadeia da fala, não possuem o acento de intensidade mais forte. Em geral, são monossílabos e coincidem com as classes gramaticais como os artigos, e grande parte dos pronomes, preposições e conjunções” (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 114), ou seja, são vocábulos dependentes fonologicamente do vocábulo seguinte⁶.

E a reanálise silábica ocorre “quando um vocábulo termina por consoante e o seguinte começa por vogal, ou quando os dois fonemas são idênticos” (Idem, p. 116). Para perceber tal processo fonológico, é necessário que a criança leia em voz alta e separe a sílaba das palavras, como em “os ouvidos”. Nota-se que há uma contradição entre a realização na leitura e a construção da escrita: /u – zo – ‘vi – duS/. Foram identificados alguns pontos que dificultam o processo de aprendizagem da criança: a presença da variação sociolinguística no último segmento da palavra, o morfema de plural do artigo e o seu redirecionamento para o início da palavra seguinte, além da

⁶ Na frase “Queres me dizer por quê?”, a autora observa que estão presentes dois vocábulos átonos, me e por. O vocábulo me apoiou-se no verbo dizer, enquanto, o vocábulo por se apoiou no quê, consequentemente, deixando de ser átono e passando a ser um monossílabo tônico terminado em e, recebendo, portanto, um acento circunflexo. Por isso, é fundamental que no início da educação básica o professor alfabetizador trabalhe com a criança a distinção entre sílabas fortes e fracas num determinado vocábulo (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 115).

posição intervocálica pelo referido segmento, que o determina ser sonoro (Idem, p. 116). Estes fenômenos influenciam na constituição do léxico mental da criança e, quando elas vão à escola, já carregam consigo essas palavras no seu léxico mental, por isso que, ao invés de dizerem os olhos, as orelhas, as unhas pronunciam zoio, zoreia, zunha.

1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA

A capacidade de ler e de escrever que se insere nas faculdades exclusivamente humanas do uso de signos, ou seja, a função semiótica, não se exerce nem espontânea, nem compulsoriamente, conforme já colocado: a criança precisa ir à escola, ter professores dedicados e preparados que utilizem bons métodos e material didático adequado, pois os neurônios precisam ser reciclados para reconhecerem a palavra escrita e a desmembrarem a cadeia da fala.

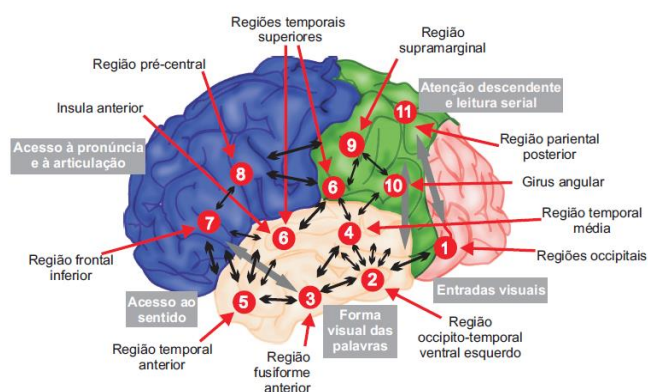
Neste sentido, é necessário pontuar que essa aprendizagem da linguagem verbal escrita não ocorre de forma suave no percurso educativo da criança. Por diversas vezes, o aprendiz encontra dificuldades para a apreensão tanto da leitura quanto da escrita e acaba se tornando um adulto que não consegue compreender, sequer, um pequeno fragmento textual. Essa problemática retirar ocorre por conta de um processo de aprendizagem inicial mal desempenhado, seja por influência do sistema de ensino, dos métodos tradicionais e de material didático ruim, seja pela má formação do docente.

Dehaene (2012, p. 20) pontua que a aprendizagem da leitura só é possível com o desenvolvimento das estruturas neuronais apropriadas no cérebro da criança. Compreende-se que o cérebro humano “[...] não é uma *tabula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho [...]”. Sendo assim, a aprendizagem do conhecimento novo está atrelada às informações velhas que são reaproveitadas, re combinadas em unidades cada vez mais abstratas e complexas, graças à capacidade dos neurônios humanos de aprender o novo e à arquitetura neural e das estruturas linguísticas.

Cabe esclarecer, ainda, que é através da reciclagem neural, basicamente, dos neurônios da região occipitotemporal ventral esquerda, que o indivíduo reconhece quais são, quantos são e como se combinam os traços invariantes, o que permite a distinção

entre as letras⁷, como, por exemplo, entre F/L, independente da fonte e da posição que a letra ocupa na palavra, bem como o valor que o respectivo grafema tem, o qual poderá ser dependente do contexto grafêmico, ou até imprevisível (em maior número nos sistemas alfabéticos opacos como o inglês). Esses reconhecimentos são processados pelos neurônios do córtex occipito temporal inferior esquerdo após aprendizagem (alfabetização), e é esse mecanismo cognitivo que contribui de maneira relevante para a aprendizagem da leitura (DEHAENE, 2012). Observe a figura abaixo:

Figura 2 - Visão moderna das redes corticais da leitura



Fonte: DEHAENE (2012, p. 78), adaptado por Scliar-Cabral.

Nota-se a partir da figura 2, que a região occipito temporal ventral esquerda é responsável por reconhecer a forma visual e auditiva das palavras. É ela que também distribui os resultados dos processamentos a diversas outras áreas cerebrais, localizadas no hemisfério esquerdo, nas quais estão armazenadas as representações sonoras e da articulação das palavras e as suas significações básicas. Observe-se que a área occipital primária (ver figura → passo 1) não reconhece ainda se se trata da palavra escrita: ela apenas pulveriza o sinal luminoso em milhares de pontos luminosos denominados píxeis e depois os sintetiza em traços invariantes (Scliar-Cabral, 2013b).

O reconhecimento dos traços invariantes das letras⁸ não leva em consideração nem o tamanho da letra, nem a fonte, nem se está em negrito ou

⁷ As letras são constituídas por “[...] retas e curvas, traços que se desdobram em pequenas diferenças - inclusive a direção para a esquerda ou para direita e para cima e para baixo [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 44).

⁸ De acordo com Scliar-Cabral (2013b, p. 119) “algumas letras são formadas por um só traço, como em I, C, O maiúsculos, e i, c, o minúsculos”.

sublinhada e considera como a mesma letra, embora possam ser diferentes os traços das maiúsculas e minúsculas (Idem, p. 119).

Conforme a exposição, o objetivo do reconhecimento dos traços das letras é chegar aos grafemas e associá-los aos fonemas, realizados por sons da fala: grafemas e fonemas têm a função de distinguir o significado básico das palavras. Por exemplo, “[...] ao acrescentar um traço vertical à esquerda e outro à direita da letra V, você distingue VALA de MALA. Ao mesmo tempo pronuncie sempre a palavra. Além disso, quando possível, realize o som relativo ao fonema [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 24). Esse exercício eliminar servirá para que a criança perceba as diferenças entre as letras, bem como o valor sonoro de cada grafema.

O mesmo deve ser aplicado ao desenvolvimento do ensino do som isolado das letras durante o processo de alfabetização da criança. Partindo das recentes descobertas realizadas pelas neurociências, durante a fase educacional do infante é importante desenvolver associações cerebrais que contribuam para o processamento da linguagem verbal de maneira rápida, profunda e consciente. Sendo assim, observe o posicionamento de Scliar-Cabral (2013, p. 48) em relação a essa temática:

[...] Esse princípio já havia sido compreendido por Montessori, daí porque os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais favorecem a aprendizagem: observe-se, porém, que é para fixar as invariâncias dos traços que distinguem as letras. Por isso, você deve também associar ao reconhecimento visual da letra e ao seu valor sonoro gestos que acompanham o traçado da letra, por exemplo, na letra V, fazer com que a criança acompanhe com o dedo o movimento de cima para baixo e, depois, de baixo para cima, pois, não só são quatro sensações (a visual, a tátil, a cinestésica, e proprioceptiva) a reforçar a aprendizagem dos neurônios, como você estará trabalhando a direção espacial, outra propriedade essencial à leitura. A emissão simultânea do som (realização do respectivo fonema) acresce às quatro sensações a auditiva e a proprioceptiva dos movimentos do aparelho fonador [...].

Compreende-se que o ato de ler significa transformar as letras (grafemas) em sons. Partindo dessa afirmação, a criança ao pronunciar determinada palavra deve perceber que as letras que está visualizando representam os sons (fonemas) produzidos por ela através da fala. Esse processo chama-se decodificação e “[...] representa o reconhecimento das letras e dos valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita, cujo objetivo maior é chegar à compreensão e a interpretação do texto para ampliação e aprofundamento do conhecimento [...]” (SCLIAR-CABRAL, p. 129).

Partindo desta perspectiva de aprendizagem, observa-se que é o reconhecimento invariante das letras que compõe o sistema de escrita alfabética e, que vem a corroborar com a habilidade da consciência fonêmica e fonológica para o desenvolvimento eficiente do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta direção, esta proposta fonológica define-se como a capacidade metalinguística de “[...] refletir sobre as unidades que têm a função de distinguir significados, pressupõe o desmembramento da sílaba em seus componentes, o que acontece lado a lado com a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético de uma dada língua [...]” (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 92).

Logo, a apropriação da habilidade fonológica deve ser construída a partir da percepção consciente, para a manipulação da língua oral, pois sua finalidade principal é que a criança perceba que, a fala pode ser segmentada em unidades linguísticas menores (fonemas), partindo da representação do sistema alfabético. Assim, é preciso deixar claro que o objeto sobre o qual a consciência fonológica se debruça é o fonema⁹, e a linguagem utilizada para desenvolver tais estudos é o alfabeto.

Métodos de alfabetização e a neurociência

Uma outra evidência decorrente das descobertas da neurociência diz respeito à quebra do mito criado em torno do método global, como o melhor na aprendizagem inicial da leitura retirar.

É importante contextualizar a influência do método global no Brasil, porque as autoras de *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* adotaram fundamentalmente dois métodos para alfabetizar: a memorização dos nomes das letras na ordem alfabética e o método global (memorização de cantigas, parlendas e dos nomes dos colegas para depois identificar as letras).

Os métodos globais, também denominados de analíticos, vieram à tona em reação aos métodos sintéticos de soletração. A ideia principal defendida pelo método

⁹ Partindo deste ponto é necessário deixar clara a definição de fonema, pois muitos o confundem com som. De acordo com Scliar-Cabral (2013, p. 102), “o fonema é composto por traços que têm a função distintiva, isto é, que servem para distinguir um significado básico de outro, como no já citado exemplo de /'bala/ e /'mala/. Veja bem, os traços não têm significado: servem para distinguir significados. Quer dizer que /b/ e /m/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto /'_ala/, o significado altera”. O som diz respeito à variação tanto sociolinguística quanto determinada pelo contexto fonético, como, por exemplo, a diferença na pronúncia do terceiro segmento da palavra carta, realizada entre um carioca e um nordestino.

global é a de que o processo de aprendizagem da criança se dá a partir da percepção do todo, para depois decompô-lo em unidades menores. Tais métodos de alfabetização estão presentes desde a antiguidade, impondo regras que devem ser seguidas pelos livros didáticos a serem utilizados em sala de aula, com a finalidade de ensinar a criança a ler e a escrever (SCLiar-CABRAL, 2013).

Segundo Scliar-Cabral (2013, p. 80), em 1913, foi publicado um material pedagógico denominado, *Méthode Boscher*, composto pelo pressuposto de “que a criança deveria memorizar frases com conteúdos simples, as quais seriam depois decompostas em suas unidades menores”. Ainda de acordo com a autora, o principal mentor do método global foi Ovide Decroly¹⁰ (1871-1932), médico belga que se dedicou à educação e, conseqüentemente, suas ideias relacionadas à alfabetização foram fundamentais como ponto de partida à adoção deste método. Em 1907, ele fundou ainda a escola *l’Ermitage*, localizada na cidade de Bruxelas: o foco desta escola eram crianças consideradas normais.

Nesta direção, segundo a autora, a reforma da educação no Brasil ocorreu em Minas Gerais, em 1906, e foi realizada por João Pinheiro. A primeira cartilha a ser difundida em vários estados que adotou o método global foi a *Cartilha Analytica*, publicada em 1907, tendo como autor Arnaldo Barreto. Na sequência, também foi implantado oficialmente, no ano de 1927, durante a Reforma de Francisco Campos¹¹, tal método de alfabetização. Durante este processo educacional, a educadora Lúcia Casassanta contribuiu ativamente para a sua propagação, ministrando a disciplina de Metodologia da Língua Pátria, na Escola de Aperfeiçoamento, para a formação de professores, ainda em Minas Gerais (Idem, p. 80).

¹⁰ Decroly foi um dos pensadores da educação que, na virada do século XIX para o XX, contestou o modelo de escola que existia e propôs uma nova concepção de ensino. Por ter sido um estudante indisciplinado e não ter se adaptado ao autoritarismo presente na sala de aula, nem do próprio pai, ele dedicou-se a desenvolver um modelo de escola centrado no aluno, e não no professor, como ocorre atualmente, no cenário educacional brasileiro. Ovide Decroly almejava um método escolar que preparasse a criança para viver em sociedade, ao invés de fornecer a ela simplesmente conhecimentos destinados a sua formação profissional. Cabe frisar que o princípio de aprendizagem global defendido por este precursor da educação ainda continua bastante vivo em sala de aula, e se difunde a partir do método global, que ainda é defendido por autores de alguns materiais didáticos de alfabetização (FERRARI, 2008).

¹¹ Foi à primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, em 1931. Esta reforma estabeleceu: a frequência obrigatória do aluno em sala de aula, a criação do currículo seriado, o ensino fundamental em dois ciclos (fundamental e complementar, como exigência para o ingresso no ensino superior) a serem completados em sete anos (FAGUNDES, 2011).

As cartilhas que adotaram o método global e que foram denominados de pré-livro foram: *O livro de Lili*, da autora Anita Fonseca, publicado em 1930 e *Os três porquinhos*, lançado em 1954, escrito por Lúcia Casassanta. Conforme examina Scliar-Cabral (Idem, p. 81), na primeira lição, *O livro de Lili* começa com: “Lili! Olhe para mim, eu me chamo Lili, eu comi muito doce, vocês gostam de doce. Vocês gostam de doce de abacaxi”? Percebem-se várias falhas: nota-se que o trecho em destaque era decorado pela criança, sem permitir nenhum tipo de compreensão textual. A primeira palavra (Lili) presente na sentença é um vocativo, sendo ele a própria personagem que está falando. Acrescentamos à análise o fato de “Lili” iniciar o texto por um grafema consonantal que não atende ao princípio da biunivocidade, portanto, pode ser um fator negativo à aprendizagem inicial da leitura. O trecho “vocês gostam de doce” é, contextualmente, uma pergunta, mas observa-se que as marcas de pontuação utilizadas foram inadequadas. A autora da cartilha não se preocupou com as dificuldades gráficas do sistema alfabético do português brasileiro, incentivando, apenas, que as crianças decorassem as palavras. Assim, a ordem de apresentação das palavras é aleatória, chegando ao cúmulo de, na primeira lição, a autora usar a palavra “abacaxi”, na qual o grafema “x” está no contexto intervocálico, sendo seu valor totalmente imprevisível.

As autoras de *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* não seguiram uma ordem aleatória na introdução dos grafemas consonantais, mas, ao adotarem a ordem das letras do nosso alfabeto, desobedeceram qualquer critério científico, a começar, aqueles indicados pela neurociência.

Os avanços da neurociência evidenciam que o desenvolvimento do processo de alfabetização a partir do método global (ou similar) não é favorecido, pois esse não trabalha com a consciência de que a palavra é formada por unidades menores, como os traços que constituem as letras (reciclagem neuronal), nem com os grafemas e seus valores, nem com a atribuição do acento de intensidade, ou seja, com a consciência fonêmica e fonológica. Com o método global, ela poderá demorar muito tempo para reconhecer, por exemplo, a distinção entre “livro” e “livre”. Além disso, o método global não permite que a criança leia palavras desconhecidas nem pseudo-palavras. Neste sentido, os referidos métodos de alfabetização desconhecem o processamento neuronal, requerido no reconhecimento da palavra escrita. Segundo Scliar-Cabral

(2013b, p.85), “a arquitetura geral do sistema visual é estreitamente limitada¹² e reproduzível, mas o detalhe das respostas de cada neurônio depende de cenas visuais que o organismo encontrou previamente”.

Nesta direção, o que ocorre na prática pedagógica desenvolvida, pelo método global, nas séries iniciais, como é o caso de *Porta Aberta: letramento e alfabetização* – 1º Ano, é apenas a memorização do texto ouvido, e isto pouco (ou quase nada) contribui para o processo de ensino e aprendizagem da criança quanto às habilidades de leitura e escrita. Esta estratégia educacional de ensino, construída pela hipótese da adivinhação, é uma maquiagem pseudocientífica, fundamentada no método global, desconectada dos princípios defendidos pela neurociência.

Uma outra proposta de método para a aprendizagem inicial da leitura é o método fônico, cujo princípio norteador se firma em reconhecer que a criança é capaz de relacionar o grafema ao fonema, diferentemente da leitura de uma palavra de modo global e, assim, se tornar uma leitora fluente.

Por outro lado, é necessário frisar que muitos adeptos dos métodos fônicos cometeram um grande equívoco, ao indicarem exercícios mecânicos, firmados na discriminação das diferenças existentes entre os sons, de modo isolado da palavra.

De acordo com Scliar-Cabral (2013b, p. 91), a inclusão de exercícios mecânicos de mera discriminação das diferenças entre os sons não faz sentido, pois:

[...] o recém-nascido demonstra sensibilidade para a percepção categorial, independente da exposição a uma dada língua, conforme os experimentos com o paradigma HAS (*high-amplitude sucking*), quando ficou comprovada a discriminação categorial da oposição [+]/[-son] no par [ba] / [pa] desde um mês de idade” (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 91).

Diante desta citação, entende-se que até mesmo um bebê já consegue discriminar as diferenças existentes entre os sons isolados que possam existir em qualquer língua. O que ele não percebe são os fonemas da língua, pois esses têm a função de distinguir significados e o bebê, ao nascer, ainda não compreende as palavras que lhe são ditas.

¹²De acordo com Scliar-Cabral (2013b, p. 86) “durante a leitura, os olhos percorrem a linha, nos chamados movimentos de sacada, sem nada perceberem (ponto cego): somente “no momento de fixação é que são capturados, nos sistemas de escritas da esquerda para a direita, não mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita, incluindo os espaços”.

É impossível operar com o método fônico para alfabetizar a criança, trabalhando apenas com sons isolados, visto que, de acordo com os fundamentos do *Sistema Scliar de Alfabetização*, é primordial estabelecer a relação existente entre o grafema e o fonema, pois a principal finalidade destes é distinguir os significados básicos entre as palavras, passo indispensável para se chegar à compreensão textual.

1.3. O PROCESSAMENTO DA LEITURA PELO LEITOR ALFABETIZADO

A ineficiência em leitura é considerada como uma das principais causas do alto índice de analfabetos funcionais ainda presente no cenário educacional brasileiro, além de contribuir para o crescente insucesso escolar, constatado nas diversas avaliações nacionais e internacionais, realizadas ao longo dos anos. Desse modo, a habilidade em leitura representa a “espinha dorsal” para que a criança alcance êxito nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Partindo desta perspectiva, os professores das séries iniciais aderem aleatoriamente a métodos e teorias que estão em destaque, mas que em nada contribuem, para que, ao menos, a criança aprenda a ler um texto curto adequado a sua fase de desenvolvimento cognitivo. Uma das razões para este descompasso educacional está centrada na “falta de uma melhor fundamentação sobre o próprio processo de leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e de leitura do português brasileiro” (SCLiar-CABRAL, 2013b, p. 128).

Um dos conhecimentos necessários ao professor é saber como um leitor proficiente lê.

Diante deste entendimento, Scliar-Cabral (2013b, p. 129) aborda o processamento da leitura a partir de nove fases¹³: 1ª) motivação; 2ª) pré-leitura; 3ª)

¹³ Detalharemos a seguir a contribuição de cada fase para o processamento do leitor proficiente: 1ª) a motivação - determina qual texto deve ser lido pelo sujeito leitor, se uma revista em quadrinhos, um manual de instrução, um poema etc.; 2ª) a pré-leitura - representa o esquema mental que o leitor deve acionar ao iniciar a leitura, a partir de indicadores, como os títulos, os subtítulos, os resumos que introduzem o texto selecionado; 3ª) os movimentos de fixação e sacada para fatiar – conforme já vimos, a fôvea capta 3 a 4 letras à esquerda do centro do olhar, e 7 a 8 letras à direita do olhar, incluindo os espaços em branco; 4ª) os neurônios especializados na região occipitotemporal ventral esquerda (conforme vimos em seções anteriores) reconhecem quais, quantos e como se combinam os traços que compõem as letras bem como os grafemas e seus valores; 5ª) o acesso lexical - ocorre após o reconhecimento das palavras que se dá de duas formas: pode estar armazenada no dicionário mental fonológico da criança ou será uma palavra vista pela primeira vez; 6ª) a busca da significação básica na memória semântica, ou seja, as significações básicas que cada leitor já possui armazenadas; 7ª) a atribuição dos sentidos às palavras, às frases e ao texto, partindo do conhecimento prévio que o leitor já

movimentos de fixação e sacada para fatiar; 4^a) reconhecimento dos traços das letras e sua articulação, para formar os grafemas, associados aos valores sonoros e identificação do vocábulo (descodificação); 5^a) acesso lexical; busca da significação básica; 6^a) construção do sentido no texto e retenção temporária na memória de trabalho; 7^a) articulação dos sentidos nas frases, cláusulas, períodos, parágrafos e texto, com as respectivas retenções temporárias na memória de trabalho; 8^a) interpretação; 9^a) retenção permanente nos esquemas da memória cognitiva.

Nesta perspectiva, a autora (Idem, p. 131) considera o quarto processamento da leitura como a primeira etapa para a aprendizagem inicial da leitura, por isso vamos abordá-lo mais profundamente.

O reconhecimento dos traços das letras e de sua articulação leva à automatização da “combinação de traços verticais, horizontais ou inclinados com porções de círculos, em relação a uma linha imaginária”. Além disso, contribui, também, para a percepção daquilo que é considerado a maior dificuldade na aprendizagem inicial da criança, o reconhecimento das letras espelhadas, como por exemplo, os pares b/d, p/q (com direção para a direita ou para a esquerda) e M/W, n/u (diferença de cima para baixo ou o inverso). Tais reconhecimentos só são possíveis, por conta da reciclagem dos neurônios da região occipito temporal ventral esquerda, área visual do cérebro responsável pelo reconhecimento da palavra escrita.

Ainda em relação à quarta fase da aprendizagem inicial da leitura, Scliar-Cabral (2013b, p. 131) pontua que os grafemas são constituídos no PB por uma ou duas letras (v, ch) e possuem como função distinguir os significados básicos entre as palavras escritas, como, por exemplo, ao substituir o v de vala por m, verifica-se a constituição de uma nova palavra e, conseqüentemente, detentora de um significado distinto. Neste sentido, o processo de aprendizagem inicial da criança não ocorrerá de forma coerente, se o reconhecimento dos grafemas e seus valores sonoros forem ensinados isoladamente e fora de um texto, pois decorar as letras que compõem o sistema alfabético¹⁴, como

possui em sua memória enciclopédica, articulando-os com as informações extraídas do texto; 8^a) a interpretação - posicionamento crítico no decorrer destes processos; 9^a) a retenção - consiste em aprofundar e ampliar os conhecimentos na memória permanente (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 129-133).

¹⁴ Convém ressaltar ainda que o sistema alfabético do PB é constituído por “26 letras que, sozinhas ou combinadas e com alguns acentos gráficos, til e cedilha representam os fonemas” (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 134).

orientam as autoras de *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, nada tem a ver com o processo de descodificação da palavra escrita.

Sendo assim, Scliar-Cabral trabalha o reconhecimento dos traços das letras e dos grafemas e seus valores sonoros, extraídos de palavras-chave que constam de uma história em capítulos (*Aventuras de Vivi*), que a criança, simultaneamente, vai aprendendo a ler.

1.4 CRITÉRIOS PARA INTRODUÇÃO DOS GRAFEMAS

Nesta subseção, vamos retomar a definição de fonema¹⁵, para melhor explicarmos a sua relação com os grafemas. Entende-se o fonema como o responsável por distinguir o significado básico entre as palavras. A realização dos sons se dá de maneira distinta pelos falantes de uma mesma língua: depende de alguns fatores variacionais relevantes, como os selecionados por Scliar-Cabral (2013b, p. 140): “da região de quem fala, do grupo social ao qual pertence e também da posição que ocupa na frase¹⁶”.

Observem-se as variantes do fonema /R/ em /maR/, de acordo com a explicação da autora:

“[...] no final de uma sentença, pode ser pronunciado com o dorso da língua contra o véu do paladar [max], como pelo carioca; pode ser pronunciado com a ponta da língua voltada para o céu da boca, como na variedade caipira; pode ser pronunciado com muitas batidas da ponta da língua contra a face interna dos alvéolos, como na fronteira do Rio Grande do Sul [mar]. Porém, se depois de /maR/ vier na mesma frase uma palavra iniciada por vogal, como /'aWtu/ → alto, já se pronuncia com uma só batida da língua contra a face interna dos alvéolos e, além disto, ocorre uma modificação na distribuição das sílabas: ['ma'raWtu] (pronúncia carioca) de mar alto. Observe que o apóstrofo, na transcrição entre barras ou colchetes se refere à sílaba de maior intensidade, vinda logo a seguir” (Idem, p. 140).

No sistema alfabético do português brasileiro não existe uma letra para cada som (como, de resto, nos demais sistemas alfabéticos de qualquer língua), apesar de sabermos que há uma variedade indeterminada de sons para a realização de cada fonema, pois o princípio de tais sistemas é o de que uma ou mais letras realizem os grafemas e o de que estes representem os fonemas, ambos em número limitado. Tal

¹⁵ O fonema é representado entre barras /m/, já a transcrição fonética é realizada entre colchetes ['aWtu] (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 139).

¹⁶ Observamos que, no livro didático em análise, não são usados os termos grafema e fonema, conceitos que as autoras ignoram e só usam os termos letra e pronúncia.

princípio não é inteiramente obedecido porque conflita com critérios etimológicos, que predominam em muitas línguas escritas, como o inglês, tornando-as opacas.

Conforme já mencionado na subseção anterior, a língua portuguesa escrita dispõe de 26 letras para realizar outros tantos grafemas. Na fase da alfabetização, a criança tem dificuldade para operar com este sistema tanto para aprender a ler, quanto para aprender a escrever.

No caso da leitura, como temos assinalado, deverá automatizar quais, quantos e como se combinam os traços invariantes das letras e quais são os valores dos grafemas e, no caso da escrita, é muito mais complexo, pois deverá aprender a planejar o que vai escrever, para quem e com que finalidade, para depois transpor suas ideias a palavras e, somente então, se dá a codificação dos fonemas em grafemas, realizados pelas letras. Dada a complexidade envolvida na produção escrita, no início, a criança começa a escrever, aproximadamente como percebe as palavras, isto é, na cadeia ininterrupta da fala, porém, é fundamental explicar para ela, aos poucos, que não escrevemos do mesmo jeito como falamos.

Nesta direção, a maior dificuldade da criança quando já descobriu a diferença entre o desenho e a escrita é não conseguir compreender que uma ou mais letras (grafemas) não se referem a uma sílaba¹⁷, mas, sim, a uma unidade menor (fonema). De acordo com Scliar-Cabral (2013b, p. 140), a “dificuldade em desmembrar uma sílaba a nível consciente é maior quando na sílaba entram as oclusivas /p, t, k, b, d, g/, porque elas não podem ser pronunciadas sozinhas, sem apoio de uma vogal”. É preciso considerar que a falta de clareza quanto a esta problemática fonológica acaba retardando a aprendizagem inicial da criança.

Partindo da convicção de que a criança se defronta com grandes dificuldades para se alfabetizar, Scliar-Cabral (2013b) aplica o princípio de aprendizagem do mais simples para o mais complexo, começando pela leitura e, na escolha da ordem em que devem ser apresentados as letras e grafemas, se apoia em quatro critérios (Scliar-Cabral, 2013b, p. 141) considerados fundamentais para tal aprendizagem:

¹⁷ A não ser quando ela é constituída de uma só vogal (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 140).

CRITÉRIO 1: Simplicidade dos traços que compõem cada letra: por exemplo, sendo iguais na maiúscula e na minúscula;

CRITÉRIO 2: Representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, como não é o caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas: no caso delas tomei a decisão de introduzi-las por sílabas, começando pelo grafema **T t**, que representa o fonema /t/, porque **p, b, d** ainda representam uma dificuldade a mais, por se diferenciarem entre si apenas pela direção do semicírculo para a direita ou para a esquerda, em relação à haste, como é o caso de **b, d**, ou entre para cima e para baixo, como é o caso de **p, b**, ou seja, letras em espelho. Os fonemas /k/, /g/ apresentam outro problema, pois os grafemas que os representam têm seus valores determinados pelo contexto grafêmico;

CRITÉRIO 3: Ser biunívoco, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de **V** → /v/ e não é o caso de **s**, ou do grafema **g**;

CRITÉRIO 4: O fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, como é o caso de /d/, /t/, antes de /i/, /j/, nem variantes determinadas pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso de /R/¹⁸.

Tais critérios facilitam o processo de alfabetização, pois aplainam o terreno para que a criança aprenda, gradativamente, a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços que diferenciam as letras entre si e a segmentar a sílaba e as palavras. Assim, aquilo que ele percebe como um todo, na verdade, é dividido em pedaços menores (fonemas), representados por uma ou duas letras¹⁹ na função de grafemas. As crianças precisam estar aptas a perceber que, trocando uma letra por outra, o significado será alterado, como, por exemplo, na palavra vela: ao substituirmos a primeira letra por m, s, z, vamos obter novas palavras.

Os quatro critérios acima serão aplicados à análise de como as autoras de *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, (objeto de estudo nessa dissertação) introduziram as letras do alfabeto, à luz do referencial teórico *Sistema Scliar de Alfabetização*. Iremos também comparar como se dá a aplicação às atividades didáticas em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, bem como no livro de *Roteiros de Scliar-Cabral*.

Logo, a aplicação dos critérios que aplainam as dificuldades na alfabetização contribui para o processamento eficiente da leitura. Ela indica que, se o material didático for cuidadosamente elaborado, bem como as atividades pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula, ambos baseados nas descobertas recentes da neurociência, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia, o rendimento

¹⁸ Conforme vimos na nota de rodapé anterior.

¹⁹ No livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º ano*, as letras são apresentadas pelo seu nome e não pelo valor sonoro que cada grafema possui.

escolar quanto às habilidades de leitura e de escrita nas series iniciais crescerá de maneira significativa.

2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE NA PESQUISA

Na metodologia de pesquisa, descreveremos o tipo de pesquisa, o objeto e problema, a hipótese, bem como as fontes, instrumentos e recursos da pesquisa, bem como os instrumentos de análise: o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º ano* e o livro *Aventuras de Vivi*, que trata de uma metodologia para a alfabetização, com base no *Sistema Scliar de Alfabetização*.

Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa aplicada e avaliativa de um processo, o de alfabetização, através da comparação contextualizada entre duas formas de introdução das letras e entre a ausência de introdução dos grafemas e sua presença.

Objeto, problema e hipótese

Por que as crianças têm tanta dificuldade em se alfabetizar, em particular, em Aracaju? Uma das causas não estará no livro didático usado em maior escala no município?

Esta hipótese nos leva a delimitar o objeto da pesquisa, investigando, no livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, quais os critérios que nortearam a introdução das letras e quais os objetivos de aprendizagem que podem ser inferidos através das atividades propostas pelas autoras, à luz do *Sistema Scliar de Alfabetização*, Módulo 1.

Quanto às fontes, instrumentos e recursos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa observacional e avaliativa, bibliográfica.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO *PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º. ANO*

O livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* constitui nosso objeto de análise. A escolha deste *corpus* ocorreu por ser o livro didático mais adotado, para a alfabetização e formação sociocognitiva da criança que está matriculada na rede estadual²⁰, do município de Aracaju, e por esta representar a cidade de Sergipe com maior número de escolas estaduais do Ensino Fundamental.

O material didático analisado é um exemplar do manual do professor, que pertence à *Coleção Porta Aberta*, das autoras Isabella Pessoa de Melo Carpaneba e Angiolina Domanico Bragança e foi publicado pela Editora FTD, em 2011. Além deste, a coleção possui livros do 2º ao 5º ano, nas áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, sendo que os materiais didáticos que trabalham a alfabetização são apenas os livros do 1º, 2º e 3º ano.

De acordo com o PNLD²¹ (2012, p.120-122), *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* está dividido em três partes: a primeira parte possibilita que o aprendiz conheça e acesse o mundo da escrita a partir de atividades envolvendo o sistema de escrita alfabética (SEA), mas que, segundo Scliar-Cabral, trata-se de um conceito totalmente omissivo, pois os princípios dos Sistemas de Escrita Alfabética não se resumem à direção da esquerda para a direita (aliás, alguns são da direita para a esquerda, como o árabe e o hebraico), nem ao da posição que a letra ocupa na palavra (novamente, o reconhecimento da letra independe de sua posição, mas o valor do grafema pode, sim, depender da posição que ele ocupa); a segunda e a terceira partes apresentam as letras: inicialmente, as vogais são apresentadas num quadro de cinco letras (a, e, i, o, u), num espaço bem reduzido do livro, somando apenas uma página. Na sequência, são apresentadas as consoantes, em ordem alfabética, começando a partir da letra B²², uma a uma, conduzindo o aluno a trabalhar com as letras de forma

²⁰Ver Quadro anexo no final do capítulo.

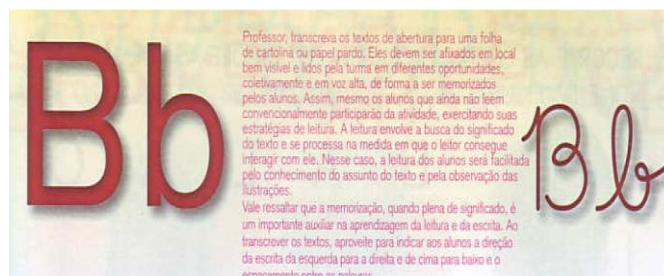
²¹ Plano Nacional do Livro Didático.

²² É importante ressaltar ainda que o sumário do livro didático em análise apresenta as letras a partir da construção de palavras, por exemplo, a primeira letra a ser apresentada ao aluno é B e, consequentemente, a palavra que constitui a formação dessa letra é balão. No livro do professor, p. 45, a letra B (em quatro fontes) é apresentada isoladamente e a instrução é a de que a criança dite uma cançãozinha ou parlenda para que o professor copie na lousa e depois passe para uma folha que é colada no caderno da criança. E isso evidencia que as autoras do livro ainda defendem que a criança deve memorizar a versão oral e depois “ler” o texto (método global)! De acordo com Scliar-Cabral (2013, p. 34), o material em foco não

descontextualizada, tomando por base a categoria nomeação da letra e, desconsiderando a existência dos grafemas e, portanto, da consciência fonológica e fonêmica,²³ requisitos necessários à alfabetização.

Observemos, a seguir, como as consoantes são apresentadas no manual para o professor e como devem ser trabalhadas, segundo as autoras:

Figura 3 - Reconhecimento das letras em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 45

As autoras demonstram desconhecer por completo quais são os processos envolvidos na leitura e na produção escrita e, portanto, em sua aprendizagem, quando aderem ao método global de memorização de um texto oral pela criança que depois “o lê” na folha impressa. Supõe-se que a pobre da criança vá catando se aparece uma palavra que contenha a letra B b (que, de resto, realiza um grafema que representa o fonema oclusivo /b/, cujo som não pode nem ser percebido, nem emitido isoladamente!)

De acordo com o *Sistema Scliar de Alfabetização* (Idem, p. 119), o reconhecimento dos traços invariantes das letras é a primeira dificuldade que o aprendiz

deveria iniciar por esta letra, pois, segundo a autora, o respectivo grafema representa uma consoante oclusiva e, como tal é impossível ser articulada isoladamente. Além desta problemática para a alfabetização, a segunda letra “a” é grafada com til, pois o respectivo grafema representa a vogal nasal /ã/, porém, em momento algum, as autoras de *Porta Aberta* discutiram com os professores alfabetizadores sobre a possível dificuldade de compreensão dos aprendizes em relação a este fato.

²³ Scliar-Cabral, mais recentemente (2015), define a consciência fonológica como a capacidade de o indivíduo se debruçar de modo consciente sobre a cadeia da fala, para delimitar onde começam e onde terminam as palavras, inclusive os vocábulos átonos e para atribuir o acento de intensidade mais forte àquelas que o possuem. A consciência fonêmica que se inclui naquela é a capacidade de desmembrar a sílaba e de identificar seus componentes, ou seja, os fonemas, condição para reconhecer os valores dos grafemas. Ambas as capacidades fazem parte da consciência metalinguística e, portanto, necessitam de uma linguagem para recortar tais conhecimentos (distintos do conhecimento para o uso) que, no caso, são os sistemas alfabéticos. Os estudos relacionados à consciência fonêmica surgiram a partir dos anos de 1970. No Brasil, as pesquisas referentes a essa proposta escolar são muito recentes, datadas da década de 80, com destaque para a dissertação intitulada “Estratégias fonológicas e visuais na leitura e na escrita de palavras”, defendida no ano de 1986, por Arthur Gomes de Moraes, atualmente professor e pesquisador da UFPE (SOARES, 2016) e para os trabalhos do casal Yavas (YAVAS; HAASE, 1988) e de Lamprecht (1994) na Pós-Graduação em Linguística da PUCRS.

encontra no processo da alfabetização. É primordial, pois, que, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem iniciais da criança, os docentes trabalhem sistematicamente as formas, compreendidas por Scliar-Cabral (2015) como essenciais para a articulação das letras: quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que compõem cada letra, independentemente do tamanho, da fonte ou da posição que a letra ocupa na palavra. Tal aprendizagem ocorre quando o mediador instrui a criança a direção do traçado com o dedo sobre a letra, aplicando os ensinamentos de Montessori (1997), momento em que os neurônios da leitura são reciclados.

A segunda grande dificuldade com a qual se defronta a criança é desmembrar a sílaba: para contornar tal dificuldade, é necessário chegar ao grafema, formado por uma ou duas letras no PB e isto se consegue, segundo Scliar-Cabral, quando a criança, ao mesmo tempo em que traça com o dedo a(s) letra(s), emite o som que realiza o fonema representado pelo grafema (desenvolvimento da consciência fonêmica).

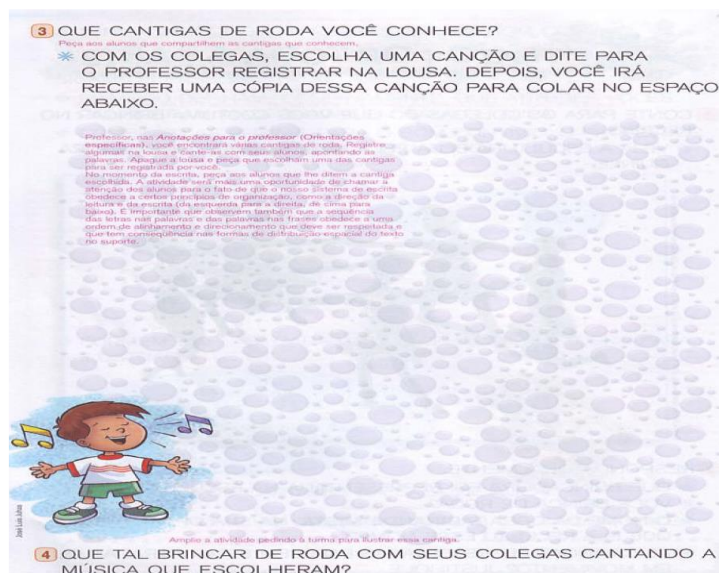
Note que o manual didático em análise traz algumas recomendações para o professor, mas em momento algum, as autoras do livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* mencionam a inserção destas atividades para a aprendizagem da criança, pois desconhecem a existência dos grafemas e adotam o método global, conforme comprovado na Figura 3 e quando ressaltam que “a memorização, quando plena de significado, é um importante auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita”. E instruem os professores a transcreverem os textos aproveitando para “indicar aos alunos a direção da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo e o espaçamento entre as palavras” (CARPANEBA; BRAGANÇA, 2011, p. 45), como se isto fosse suficiente para aplicar os princípios do Sistema Alfabético de Escrita do PB, conforme já asseverado.

O aprofundamento de nossa análise se detém apenas no modo como são introduzidas pelas autoras as letras que realizam as cinco vogais e as primeiras consoantes (B, C, D) no *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* e no que está implícito nas respectivas atividades pedagógicas. Tal escolha deve-se ao fato de que os problemas evidenciados nas referidas análises das letras acabam por se repetir em todas as demais letras introduzidas no desenrolar do livro didático analisado.

O material didático em questão propõe diversas atividades escolares, como exercícios de compreensão de palavras, supostas práticas de leitura e de produção de

texto, mas de forma mecanicista, contrariando, assim, os fundamentos do *Sistema Scliar de Alfabetização*²⁴ (2013b), conforme se exemplifica na tarefa pedagógica, inserida no livro didático em análise:

Figura 4- Memorização de cantigas de roda para depois adivinhar as letras no texto impresso, distribuído pelo professor em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 24

Conforme se pode ler, os autores orientam primeiro que o professor registre na lousa algumas cantigas de roda, do repertório disponibilizado. Em seguida, que ele cante com seus alunos, apontando para as palavras escritas no quadro, à medida que as vai cantando. Depois, as autoras instruem o docente a apagar as cantigas que foram registradas na lousa e a escrever uma nova cantiga, agora, escolhida e ditada pela criança. Mas, questiona-se: como as crianças vão escolher o que foi apagado, a não ser que saibam algumas das canções de cor? A seguir, as crianças devem ditar para a professora ir escrevendo na lousa. Segundo as autoras, essa atividade tem por objetivo ensinar as crianças que se escreve da esquerda para a direita e que as letras devem estar numa posição definida (novamente se repete o mito de que com isto, ou seja, os alegados princípios do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), a criança está aprendendo a

²⁴ Discorremos sobre esse material didático desenvolvido pela pesquisadora e professora Leonor Scliar-Cabral, no capítulo anterior.

ler)! A professora deve, então, reproduzir o texto impresso que é colado no espaço em branco reservado no material do aluno.

Todas essas atividades redundam em nada, pois, para as crianças aprenderem a ler com proficiência é necessário compreenderem que a escrita alfabética representa aproximadamente a fala e as atividades escolares devem levar ao reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes das letras e à associação dos grafemas com os seus respectivos fonemas. E não por memorização/adivinhação. É necessário considerar, ainda, que o processamento da leitura e da escrita deve ser desenvolvido partindo do já conhecido pelo aluno e não através da adivinhação. O *Sistema Scliar de Alfabetização* pontua que a criança precisa compreender que para a leitura e a construção de qualquer palavra é necessária a inserção das vogais e das consoantes²⁵, pois do contrário não haveria palavra alguma, salvo se ela for constituída de apenas uma vogal.

A aprendizagem inicial do infante quando desenvolvida a partir do reconhecimento das letras e dos valores dos grafemas possibilita chegar à compreensão do que está posto diante de seus olhos e, conseqüentemente, desperta nela o gosto e o prazer durante o ato da leitura.

Aliada à mecanização do ensino, defrontamo-nos com um agravante ainda maior no Brasil: a alfabetização a partir do nome da letra. Vejamos como o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* aborda esta questão.

2.1.1. O conhecimento dos nomes das letras na alfabetização

Tendo em vista que um dos maiores problemas enfrentados na aprendizagem da criança, atualmente, é alfabetizá-la tomando como base de ensino, o nome²⁶ da letra, é importante esclarecer as razões:

1ª – O objetivo da alfabetização é formar um leitor fluente, pois só assim ele compreenderá o que está lendo. Ora, se ele for ler soletrando as letras, conforme já mencionado no exemplo “be-ó-éli-a”, ao se deparar com a palavra “bola”, com certeza se tornará um leitor difluente, incapaz, sequer de reconhecer a palavra;

²⁵ O sistema fonológico do Português Brasileiro (PB) deve ser conhecido por todos os profissionais que trabalham com alfabetização.

²⁶ Observe o posicionamento da autora em relação a esta problemática: “trabalhar apenas com sons isolados, ou com os nomes das letras, não é suficiente para preparar a criança para a alfabetização. Trabalhe sistematicamente onde cai o acento de intensidade” (Idem, p. 14).

2ª – nos sistemas alfabéticos e, principalmente no PB escrito, que é um sistema transparente, os grafemas não representam o nome das letras e, sim os fonemas, portanto, insistir em alfabetizar pelo nome das letras é desconhecer como o sistema funciona.

Desse modo, conforme já mencionado pela autora no capítulo 1, é fundamental reconhecer os traços invariantes que distinguem cada letra, independentemente do tamanho, da fonte ou da posição que a letra ocupa e os valores que o grafema possui. Observe na figura abaixo, como o manual em análise ignora por completo estes princípios:

Figura 5 – Reconhecimento da letra nos nomes próprios em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. Ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização, 1º ano*, 2011.

O livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* instrui o professor a começar a atividade acima a partir do seu próprio nome escrito em uma folha de cartolina, em letra de forma, com a letra inicial em destaque, repetida à esquerda. O professor, depois de ler em voz alta o seu nome, cola abaixo a figura de um referente cujo nome começa pelo mesmo som (no exemplo, é uma maçã, pois o nome da professora é Manoela. Em seguida, pede que os alunos escrevam em suas folhas o próprio nome no espaço azul e a letra inicial no espaço amarelo e que recortem uma figura de revistas disponibilizadas cujo nome comece com a mesma letra do seu nome.

Porém, diante dos esclarecimentos de Scliar-Cabral (2013, p. 14), esta atividade é considerada um tanto complexa para ser desenvolvida neste estágio da aprendizagem. Ora, como a criança vai escrever, se ainda não reconhece os traços invariantes utilizados para a constituição de cada letra nem os valores dos grafemas? O máximo que poderá fazer é memorizar a configuração de seu nome e efetuar o desenho (o que, de resto, não é processado no hemisfério esquerdo, pois não se trata de escrita). E ainda, o comando “recortem uma figura cujo nome comece com a letra do nome deles”, demonstra a confusão das autoras entre letra e som: na verdade, o que a figura evoca é a imagem acústica da palavra e não como ela se escreve, pois a criança ainda não sabe ler!

Partindo dos princípios expostos no SSA, existem letras e grafemas considerados mais complexos para iniciar a alfabetização: “[...] como os grafemas c, g, m, n, q, s, x, z e todos os grafemas que representam as vogais, mas o princípio vale para todos os grafemas²⁷ [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 35). O professor alfabetizador deve construir um trabalho sistemático que possibilite à criança reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes das letras e desmembrar a cadeia da fala de maneira consciente, e não partindo do conhecimento do nome de cada letra, como, por exemplo, lendo a palavra “bola” como “be-ó-éli-a”.

Já se conhece muito a respeito do funcionamento do cérebro para a leitura e, em consequência, para a alfabetização da criança, a partir do reconhecimento dos traços invariantes das letras que compõem a palavra e das correspondências entre grafemas e fonemas, o que permite ao aprendiz diferenciar os significados básicos de mala/sala .

De acordo com Dehaene (2012, p. 63), “[...] a identificação das letras e das palavras é um processo ativo de decodificação no qual o cérebro acrescenta a informação ao sinal visual [...]”. Desse modo, o reconhecimento dos traços invariantes que constituem cada letra é realizado pelos neurônios que compõem a região occipito temporal ventral esquerda, conforme já mencionado no decorrer do capítulo 1. Neste sentido, a identificação visual ou a decodificação de determinada letra ou palavra ocorre, especificamente, nessa região cerebral.

²⁷ A autora ainda pontua que para “aprender a ler, a criança deverá compreender aos poucos, que: uma ou duas letras (para o professor, grafema) têm o valor de um som (para o professor, fonema); às vezes, uma letra poderá ter sempre o mesmo valor, como f, mas outras vezes poderá ter mais de um valor como c”, que utilizada antes dos grafemas que representam as vogais posteriores possui o valor de /k/ e, quando inserida antes dos grafemas que representam as vogais anteriores, tem o valor de /s/ (SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 14).

Aplicando tais avanços da neurociência à alfabetização, o ensino eficiente de como reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes das letras e de quais são os valores (fonemas) que os grafemas representam levará à automatização de tais reconhecimentos, o que formará um leitor fluente para compreender os textos que circulam socialmente. Segundo Scliar-Cabral (2013b, p. 46) a mesma diferença que você percebe “[...] entre /r/ e /R/, você faz entre r e rr, R e RR, R e RR e isso porque, por exemplo, CARO e CARRO têm significados diferentes [...]”. Porém, a forma global (configuração) que cada palavra apresenta não interfere no seu reconhecimento, pois os neurônios da leitura não se interessam pelo contorno que uma dada palavra possui, mas, sim por reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes das letras e por atribuir ao grafema o valor sonoro que ele tem.

Os grafemas associados aos fonemas possuem como principal função de linguagem, conforme reiterado nessa dissertação, distinguir os significados entre as palavras. Por exemplo, ao substituir o V da palavra VALA por M ou por B, tem-se a construção de novas palavras. Sendo assim, não haverá aprendizagem eficiente dos grafemas e seus valores (fonemas), se estes forem ensinados fora de palavras.

2.1.2 A decodificação das palavras para a compreensão da leitura

O grande déficit de compreensão em leitura constatado pelas avaliações nacionais e internacionais (ANA; PROVINHA BRASIL; PISA, 2015) está associado à dificuldade de decodificação dos grafemas em fonemas. Aprender a reconhecer palavras é mais um dos muitos desafios que compõem o processo de alfabetização.

É importante frisar que as crianças conhecem algumas letras do alfabeto, ou aprendidas no pré-escolar ou mesmo no lar, mas isto não é suficiente para a criança aprender a ler com proficiência: ela precisa automatizar de forma sistemática, embora lúdica, o reconhecimento dos traços invariantes das letras, os valores dos grafemas, onde cai o acento de intensidade mais forte, para liberar a mente para os processos mais criativos da leitura que envolvem a atribuição dos sentidos novos que as palavras têm nos textos. E não por memorização ou adivinhação, como, proposto nos livros didáticos de alfabetização (SOARES, 2016).

De acordo com Morais (2012) constatou-se que este processo de aprendizagem da leitura da palavra, de forma engessada, só serve para retardar o nível

de compreensão do aprendiz. A criança precisa observar as diversas transformações linguísticas que decorrem, por exemplo, quando uma letra passa a compor uma determinada palavra (pato → prato, bode → bonde), quando dela é retirada (prato → pato, bonde → bode) ou quando é substituída por outra (mala, bala, sala, cala). São detalhes que precisam ser esclarecidos pelo docente, à medida que o aluno os observa.

Ensinar o reconhecimento dos traços invariantes das letras, os valores dos grafemas e onde cai o acento de intensidade mais forte é essencial na alfabetização, porém, tal ensino sistemático deve ocorrer com ludicidade²⁸, respeitando os interesses da criança nessa fase de seu desenvolvimento.

Logo, o processo de aprendizagem deve ocorrer de forma lúdica, com prazer, indo ao encontro da curiosidade de descoberta da criança. O *Sistema Scliar de Alfabetização* atinge este alvo através de dois instrumentos: as atividades suplementares que constam dos *Roteiros* (desenvolvimento da narratividade, teatro, música, dança, desenho e pintura, poesias, jogos, educação física) e o livro *Aventuras de Vivi*, que veremos a seguir.

2.2. AVENTURAS DE VIVI E A LUDICIDADE

A cartilha de alfabetização, intitulada *Aventuras de Vivi*, foi elaborada pela Professora Emérita Leonor Scliar-Cabral. Antes disto, a pesquisadora e sua equipe montaram o *Projeto Ler & Ser*²⁹, cujo objetivo era contribuir para a redução do analfabetismo funcional no Brasil. Partindo desse projeto, a professora Scliar-Cabral desenvolveu uma proposta de ensino com a finalidade de formar o mediador e elaborar material pedagógico adequado, a fim de alfabetizar as crianças com excelência, denominada de *Sistema Scliar de Alfabetização*. O material pedagógico do Módulo 1 é composto, especificamente, por *Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos* (para a

²⁸ A atividade lúdica é percebida como um recurso pedagógico facilitador na alfabetização, além de trazer diversas contribuições para o crescimento intelectual e afetivo do aprendiz. O aspecto interacional interfere de maneira positiva na compreensão da linguagem, possibilitando à criança viajar por diversos mundos, recriar sentimentos e emoções, desenvolver habilidades cognitivas e linguísticas ou até mesmo, se interessar por conteúdos curriculares que trabalhem a leitura. Nesse sentido, é importante levar em consideração que os jogos fonológicos com atividades interativas associando grafemas e fonemas contribuem de maneira significativa para a alfabetização (BERNARDELLI, 2015). É importante frisar que a atividade lúdica trabalhada em sala de aula possibilita ao aprendiz desenvolver a leitura de maneira reflexiva prestando atenção nos sons que são produzidos pelas brincadeiras realizadas.

²⁹ Além da professora Leonor Scliar-Cabral, faziam parte do projeto as professoras doutoras Ana Cláudia de Souza, Mariléia Silva dos Reis e Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig (PEREIRA, 2012).

formação do mediador); *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor, Módulo 1* (Guia contendo as instruções para aplicação de cada Unidade (24) e muitas atividades suplementares) e pela cartilha *Aventuras de Vivi*. A proposta Scliar de Alfabetização³⁰ foi validada no ano de 2012, em uma escola de Florianópolis.

Para Pereira (2012), a Proposta Scliar de Alfabetização foi construída com a perspectiva de possibilitar aos alunos melhores desempenhos tanto na prática de leitura quanto na de escrita, porém tal alvo só será atingido com o apoio bem direcionado do docente. Essa proposta pedagógica de ensino almeja desenvolver a aprendizagem inicial das crianças partindo de uma alfabetização eficiente para se chegar ao letramento³¹ pleno. Esse último termo da linguagem representa uma “desinvenção” da alfabetização, conforme Magda Soares.

A cartilha *Aventuras de Vivi*, livro da criança, contém na página à esquerda as LETRAS, SÍLABAS e PALAVRAS-CHAVE trabalhadas nos *Roteiros*, que os alunos vão ler em voz alta, bem como uma brincadeira para emissão do som cujo fonema está em jogo; na página à direita consta um capítulo da história, com palavras negritadas, que as crianças já sabem ler: primeiro, é feita uma leitura interativa, intercalando a voz do professor com a dos alunos e, depois, a leitura expressiva de todo o texto, pelo professor. A história cria a empatia entre os personagens e as crianças e desenvolve o gosto pela leitura.

É importante frisar que, para cada capítulo da história, Scliar-Cabral (2012) trabalhou uma ou mais letras diferentes e os respectivos grafemas, associados aos fonemas, os quais, cumulativamente, integram as palavras em negrito³² que constam do texto, reforçando, assim, a aprendizagem das crianças e de acordo com o que afirma Araújo (2014), ou seja, de que a repetição de um mesmo grafema em palavras distintas é essencial para a criança o perceber.

O interessante do livro em análise é que a história obedece à progressão narrativa, criando a expectativa no leitor, além de ser enriquecida por diversas

³⁰ Segundo Pereira (2012) com a aplicação dessa proposta de ensino foi possível alfabetizar com eficiência 80% das crianças que receberam a intervenção do experimento.

³¹ De acordo com Kleiman (1995), o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais possuindo como “pano de fundo” a linguagem escrita para o desenvolvimento das habilidades construídas pelo sujeito. Neste sentido, a escola se apropria do desenvolvimento de atividades escolares envolvendo apenas o uso da escrita alfabética eximindo assim, os educandos das tarefas que possibilitam o uso interacional da linguagem. Essa prática pedagógica impede que eles se tornem seres autônomos diante das diversas situações cotidianas que envolvem a apreensão da leitura e da escrita, pois só submete os alunos a tarefas escolares.

³² De acordo com a autora da cartilha, as palavras em negrito são as que as crianças já conseguem ler.

ilustrações. Observa-se que as consciências fonêmica e fonológica foram sendo trabalhadas de forma sequenciada promovendo assim, uma aprendizagem eficiente.

A autora aplica o princípio de que a criança deve aprender brincando. Borba (2007) afirma que a brincadeira³³ é um elemento essencial diário que contribui de maneira significativa, para que a criança se expresse, reflita, aprenda e interaja.

Figura 6 - A ludicidade trabalhada na cartilha *Aventuras de Vivi*



Fonte: In. *Aventuras de Vivi*, 1º ano, 2012, p. 14.

Observe como Scliar-Cabral (2012) trabalha a aprendizagem da criança através da ludicidade na canção *Eu vou, eu vou*: através da poesia, da música e da dança, reforçando a aprendizagem da leitura dos grafemas nasais, foco da Unidade 6.

É bom lembrar que as crianças ao ingressarem no ensino básico necessitam ser instigadas a realizar novas descobertas linguísticas, para que a aprendizagem inicial ocorra com êxito. Trabalhar a consciência fonológica atrelada ao aspecto lúdico

³³ Sendo assim, inserir as brincadeiras e os jogos nas diversas práticas educacionais contribui para o crescimento de toda a turma em um curto espaço de tempo, pois, ao passo em que os alunos apreendem conteúdos pedagógicos também estão compartilhando suas descobertas com outras crianças (BRAINER et. al., 2012). Tais atividades desenvolvem no aprendiz habilidades e competências necessárias, para que eles sejam capazes de analisar, selecionar, organizar e relacionar as informações coletadas, pois, a partir dessa prática escolar é possível construir e transmitir diversos tipos de conhecimentos (social, linguístico, cultural, cognitivo e educacional).

influencia de maneira positiva, para que a prática de leitura seja construída com eficiência.

3. PRIMEIRA PARTE DO LIVRO *PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO* – 1º ANO: A UNIDADE QUE ANTECEDE A APRESENTAÇÃO DAS LETRAS

O livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º ano* é dividido em três partes, conforme Anexo A: na primeira, as considerações iniciais, a partir da apresentação da escola e dos amigos, da descrição do caminho à escola e de outros contextos sociais de interação entre escola e alunos. Na segunda parte do livro, a apresentação das letras de sílabas sem complexidade ao alfabetizando, e que é o objeto de descrição e análise da presente pesquisa. Na terceira e última parte, a apresentações de dígrafos e encontros consonantais.

Neste capítulo são descritas as quatro unidades que constituem a primeira parte do livro, conforme Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Sumário da primeira parte de *Porta Aberta*

1. Eu e meus colegas – Nomes	9
2. Eu e minha escola - O espaço e a rotina	17
3. O caminho da escola	25
4. Projeto: Gibiteca.....	40

Fonte: *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 2011.

O propósito da primeira parte consiste na socialização do nome de cada criança (escrito em CAIXA ALTA em cartazes na parede da classe, sempre com destaque da primeira letra de cada palavra), conforme figura 7³⁴, e na apresentação das letras (consoantes e vogais) que constitui o alfabeto.

³⁴ Esta atividade é seguida de uma nota aos professores: “[...] Professor, é importante realizar esta atividade primeiro com seu próprio nome. Escreva-o em uma folha de cartolina, em letra de forma. Leia-o em voz alta e destaque a primeira letra. Recorte e cole uma figura cujo nome comece com essa letra. Em seguida, peça aos alunos que escrevam o próprio nome no espaço azul e a letra inicial no espaço amarelo. Ofereça revistas ou jornais e peça que recortem uma figura cujo nome comece com a letra do nome deles. Por fim, oriente-os a colar a figura abaixo do nome. Se julgar conveniente, amplie a atividade, pesquisando a letra inicial do seu nome grafada de várias maneiras [...]” (CARPANEBA, 2011, p. 12).

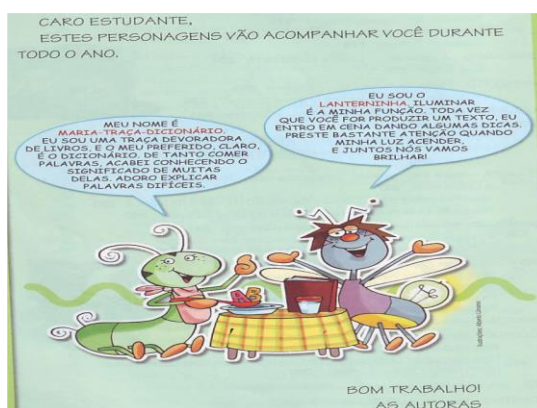
Figura 7 - Primeira letra com seu próprio nome em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 12.

Inicialmente, na página que sucede o sumário (página 8), as autoras apresentam dois personagens fictícios, no formato de traça e vagalume, que vão acompanhar a criança durante todas as atividades do livro: MARIA-TRAÇA-DICIONÁRIO³⁵ e LANTERNINHA³⁶ (Ver Anexo B).

Figura 8 - Apresentação dos nomes dos personagens em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 8.

Num primeiro momento, já podemos inferir que esta apresentação contraria todos os fundamentos abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013, p. 35), mas, principalmente, o princípio relacionado ao nome que cada letra representa no contexto do sistema alfabético. De acordo com Scliar-Cabral (2013):

³⁵ É uma traça que aparece no decorrer das atividades escolares, sempre que há alguma palavra, com significado desconhecido pelo infante (CARPANEBA, 2011, p. 8).

³⁶ O vagalume possui a função de apresentar algumas dicas à criança durante a produção de um texto (CARPANEBA, Idem, p.8).

“[...] Outra questão teórica é desconhecer que a decodificação precisa ser aprendida pelos valores que as letras têm, muitas vezes condicionadas pelo contexto, e não por seus nomes. Isto é particularmente grave no português com os grafemas **c, g, h, m, n, q, s, x, z** e todos os grafemas que representam as vogais, mas o princípio vale para todos os grafemas [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 35).

Conforme é possível perceber na figura 8, as autoras de *Porta Aberta* atribuem um nome de estrutura complexa, principalmente, quando apresenta o nome da personagem feminina, MARIA-TRAÇA-DICIONÁRIO. Observa-se que a personagem no formato de uma traça tem um nome composto por 9 sílabas, sendo 3 nomes divididos por hífen, em caixa alta e que, atendendo a um modo mais didático de apresentação de nome próprio, poderiam ter sido escritos sem o hífen, além de apenas as iniciais maiúsculas. O uso de hífen entre nome e sobrenome é uma estrutura que nenhum aluno vai sequer ver no nome de seus coleguinhas, fixados (ou não) numa sala de aula, nem mesmo nas suas certidões de nascimento. Qual seria a motivação das autoras para essa estratégia de apresentação dos personagens? Incompreensível.

Fora este quesito (da divisão de nomes próprios por hífen), há ainda ausência de preocupação com o grau de complexidade da estrutura das sílabas numa dada palavra, especificamente, já na apresentação inicial do nome dos personagens, mediante a inserção de dígrafos (LANTERNINHA), encontros consonantais (MARIA-TRAÇA-DICIONÁRIO), encontros vocálicos complexos (hiato e ditongos), acento gráfico, num livro didático de ensino e aprendizagem iniciais da leitura. Fora estas questões, há também o uso de letras com valor (in) dependente de contexto (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 168) como, por exemplo, o Ç³⁷, em “traça” e C em “dicionário”, com valor de /s/, questão que nem são mencionadas nas anotações das autoras direcionadas aos professores que utilizaram o *Porta Aberta*.

Enfatizamos também que a letra **L** (de LANTERNINHA) é a sétima consoante a ser apresentada no livro didático *Porta Aberta* (página 85) e a letra **M** (de MARIA-TRAÇA-DICIONÁRIO) é a oitava (página 91), por serem estas as posições que elas ocupam na ordem do alfabeto. Assim, se por um lado as autoras não relevam a complexidade fonoarticulatória e de escrita das letras na aprendizagem inicial da leitura,

³⁷ O Ç é uma das últimas letras a ser trabalhada em *Porta Aberta* (página 255) e só se diferencia da letra **C** (segunda consoante a ser trabalhada em *Porta Aberta*, na página 51), na escrita, pelo pequeno traço na base. De acordo com o *Sistema Scliar de Alfabetização* (Idem, p. 168) esse simples traço acarreta que a letra Ç sempre tenha o valor /s/, ao contrário da letra **C** que sempre terá valor de /k/, se ocorrer antes de um grafema que representar uma vogal ou semivogal posterior. Um exemplo dessa regra, é a construção das palavras **moça**, que o Ç tem o valor de /s/ e **cura**, que o C com valor de /k/.

ao seguirem a ordem do alfabeto, por outro, elas também não atendem à própria ordem alfabética das letras que elas apresentam no livro. E isso implica numa contradição da metodologia adotada por elas.

E por que as autoras contrariam os fundamentos abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização*? Nesta proposta, a introdução dos grafemas deve se dar a partir de critérios fonético-fonológicos. Apresentamos, a seguir, a ordem de apresentação dos grafemas proposto por Scliar-Cabral (2017):

Figura 9 - Ordem de apresentação dos grafemas no *Sistema Scliar de Alfabetização*

Sumário
1. Unidade 1: grafemas V v, I i, O o , número 1
2. Unidade 2: grafemas V v, I i, A a, U u, E e , número 2
3. Unidade 3: grafemas F f, Ô ô, Ó ó, Â â , número 3
4. Unidade 4: grafema L l em início de sílaba, grafema Ê ê , grafema Ê ê , número 4
5. Unidade 5: grafema N n em início de sílaba e grafema Â â , número 5
6. Unidade 6: grafema N n em início de sílaba e grafema Â â : fixação (1), número 6 – Valor do grafema O o depois de Â â
7. Unidade 7: grafema N n em início de sílaba e grafema Â â : fixação (2), número 7
8. Unidade 8: grafema N n em início de sílaba e grafema Â â : fixação (3), número 8
9. Unidade 9: grafema M m em início de sílaba, número 9
10. Unidade 10: grafema J j , valor independente do contexto grafêmico, número 10
11. Unidade 11: grafema T t , cuja leitura sozinha é impossível, número 11
12. Unidade 12: grafemas B b, D d , cuja leitura sozinha é impossível, número 12
13. Unidade 13: grafema P p , cuja leitura sozinha é impossível, letras M m, N n em final de sílaba interna para nasalizar a vogal precedente, número 13
14. Unidade 14: grafema Ç ç , valor independente do contexto grafêmico, número 14
15. Unidade 15: grafema C c , valores dependentes da posição antes de vogais posteriores ou não posteriores, número 15
16. Unidade 16: grafema G g , valores dependentes da posição antes de vogais posteriores ou não posteriores, número 16
17. Unidade 17: grafemas RR rr, R r , valores dependentes da posição no vocábulo, número 17
18. Unidade 18: grafema R r entre vogais e semivogais e no grupo consonantal, número 18
19. Unidade 19: grafema Z z , número 19
20. Unidade 20: grafemas S s, SS ss , número 20
21. Unidade 21: nasalização da vogal precedente, em final de vocábulo, número 21
22. Unidade 22: nasalização pelo til, dígrafos CH ch, LH lh, NH nh; H h em início de palavra, número 22

Fonte: In. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor*: Módulo 1, no prelo, 2017, p. 4.

O *Sistema Scliar de Alfabetização* – Roteiros para o professor (Unidade 1, No prelo) trabalha as letras do alfabeto partindo da simplicidade dos traços que compõem cada uma, apresentando consoantes e vogais ao mesmo tempo, de maneira intercalada. Como exemplo disso, temos no quadro da figura 6, os grafemas **V³⁸ v, I i** e **O o** (sendo iguais na maiúscula e na minúscula), compreendidos como letras que

³⁸ “[...] Trabalhe o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si sempre com os valores que uma ou duas letras (grafemas) têm para representar os fonemas, ambos, para distinguir significados. Por exemplo, ao acrescentar um traço vertical à esquerda e outro à direita da letra **V**, você distingue **VALA** de **MALA**. Ao mesmo tempo, sempre pronuncie a palavra e, quando possível (o que é o caso, no exemplo), produza o som isolado de **[v]** e **[m]**, associado aos respectivos grafemas **v** e **m**. Ative, também, outras regiões de reconhecimento tátil, motor e cinestésico, acompanhando a direção do movimento da letra, o que reforça a aprendizagem dos neurônios. O corolário desse princípio é o que as letras não devem ser ensinadas isoladamente e, muito menos, por seu nome [...]” (SCLiar-CABRAL, 2013, p.47).

facilitam o aprendizado da criança, além de preencher vários critérios a serem seguidos na alfabetização para o desenvolvimento de um ensino inicial com excelência.

Diante deste cenário didático, faz-se importante ressaltar que as letras **M** e **L** (e todas as outras) em *Porta Aberta* são apresentadas individualmente, independentes de vogais e partindo de palavras-chave (trabalhadas mecanicamente em textos), contrariando assim, os fundamentos do *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013, p. 160). No entanto, faz-se importante ressaltar que as letras **M** e **L**, ambas, inseridas neste material pedagógico de alfabetização, tem o mesmo valor quando apresentadas em início de vocábulos e entre vogais. A letra **M** é classificada como uma consoante nasal, consoante considerada complexa para iniciar a alfabetização da criança, pelas seguintes razões:

“[...] têm a mesma função do til (~) em sílaba interna e em final de vocábulo, nasalizando a vogal precedente (e opcionalmente ditongando), como, por exemplo, em *pomba* e em *rim*. Em final de vocábulo **M m** e **N n** têm o valor da semivogal /j/ nasalizada, depois de **E e** com ou sem diacríticos, como em *bem*, *hífen*, *vêm*. Depois de **A a**, somente **M m** tem o valor da semivogal /w/ nasalizada, como em *faltam* [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 183).

Já a letra **L**, quando inserida em final de vocábulo e de sílaba interna, sempre terá valor do arquifonema /W/, pois na maioria das variedades sociolinguísticas algumas pessoas utilizam a semivogal /w/ ao invés de /l/ como, nas palavras “sal” e “alma”. No entanto, é importante destacar que a constituição do nome do personagem LANTERNINHA possui 4 sílabas, uma vogal nasal e um dígrafo. Tais elementos do sistema de escrita alfabética causam algumas dificuldades na aprendizagem inicial da criança, pois nesse estágio da alfabetização ela percebe “[...] a fala como um contínuo e a sílaba como uma unidade indecomponível [...]” (SCLIAR-CABRAL, Idem, p. 97).

Entretanto, as atividades escolares propostas no livro didático para trabalhar as letras **L** e **M**, foram uma canção e uma marchinha de carnaval, ambas, intituladas “LOBO MAU” (página 85) e “MAMÃE EU QUERO” (página 91), tendo como foco, a inserção dos gêneros textuais caracterizados como elementos de linguagem que fazem parte da tradição oral e sempre estão presentes no imaginário social da criança.

Figura 10 - Introdução das letras L e M em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, pp. 85; 91.

Segundo Scliar-Cabral (Roteiros Unidade 1, No prelo) trabalhar com gêneros textuais nas séries iniciais do Ensino Básico é uma proposta eficiente. Por isso, antes do encerramento de cada “[...] aula, sempre leia e comente para os alunos algum texto, percorrendo os vários gêneros: uma história, um poema, uma notícia, um anúncio, um aviso, uma reportagem, uma carta, um texto de outra disciplina, uma crônica, uma anedota [...]”.

Tal proposta pedagógica é considerada excelente para trabalhar à aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais, porém as autoras de *Porta Aberta* pecam quando evidenciam que o desenvolvimento das tarefas escolares, partindo da inserção de gêneros textuais seja fundamentado a partir da perspectiva da compreensão global (do texto para a sílaba). O uso dessa metodologia escolar não favorece na percepção cognitiva da criança: pela ausência de consciência de que a palavra é formada por unidades menores (reconhecimento dos traços invariantes), ou seja, não é trabalhada com a criança a consciência fonêmica (valores das letras) na fase inicial. Além disso, a leitura global não permite que a criança leia palavras desconhecidas nem pseudo-palavras.

Observa-se também que as autoras de *Porta Aberta* não trabalham com a criança a capacidade de aprendizagem da leitura quanto ao reconhecimento dos traços que diferenciam as letras umas das outras, e nem sinalizam a inserção dos seguintes aspectos: quais são (se são retas, círculos, semicírculos, bengalinhas, uma pequena

vírgula), quantos são (se são dois traços, se são três traços) e como se articulam os traços invariantes que formam cada letra (se as retas estão inclinadas, se são verticais ou horizontais; no caso das horizontais, se estão à direita ou à esquerda do eixo principal; no caso da bengalinha, se ela vira para a direita ou se vira para a esquerda, se vira para cima ou se vira pra baixo) (SCLIAR-CABRAL, Roteiros Unidade 1, No prelo).

Especificamente, no caso de **L** e **M** (letras iniciais utilizadas na construção dos nomes dos personagens) seria essencial que as autoras do livro didático *Porta Aberta* explicassem a diferença entre os traços invariantes que constitui cada letra, algo que não ocorre em nenhuma das letras apresentadas. Por exemplo, a letra **M** (maiúscula) possui quatro retas, a primeira reta é vertical, a reta seguinte é inclinada e começa na extremidade superior da primeira reta, indo até a base, onde faz um vértice inclinado com a outra reta inclinada que sobe até a extremidade superior da última reta. Já a letra **L** (maiúscula) possui duas retas, sendo a maior vertical, a qual se gruda a reta menor horizontal (SCLIAR-CABRAL, Roteiros Unidades 4 e 9, No prelo). Mas, tais questões nem são mencionadas em *Porta Aberta*, mesmo com estas letras apresentadas em diferentes formas (maiúscula, minúscula e cursiva), conforme é possível observar na figura 10.

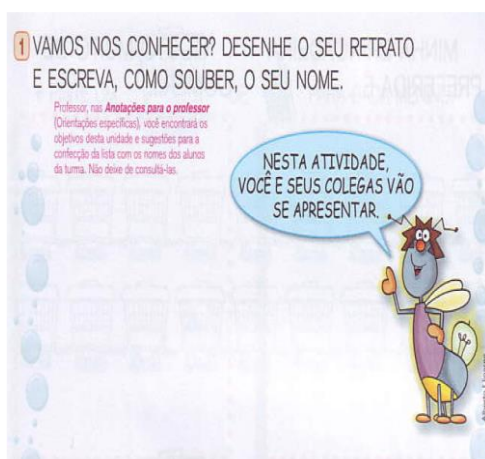
A análise que segue trata da descrição das quatro unidades (conforme Quadro 1) da primeira parte.

1ª Unidade - “Eu e meus colegas – Nomes”

Ao iniciar essa unidade, Carpaneba e Bragança (2011), autoras do livro didático *Porta Aberta*, evidenciam de maneira equivocada, a valorização que deve ser dada a escrita do próprio nome da criança. Elas defendem que o processo de ensino e de aprendizagem do sistema de escrita alfabética deve estar voltado para a representação escrita do próprio nome. Porém, o *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013, p. 13) orienta que não é aconselhável iniciar “[...] a alfabetização pelo ensino isolado da escrita. Você pode até começar quase simultaneamente com a escrita, desde que a criança aprenda a reconhecer as diferenças entre as letras e os seus valores na leitura [...]”.

Contextualizando este pensamento crítico em relação à escrita do próprio nome em *Porta Aberta*, observe na figura 11, a metodologia adotada pelas autoras para abordar esta questão em sala de aula:

Figura 11 - Cópia do próprio nome e dos colegas em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 9.

Na seção intitulada *Orientações específicas*³⁹, a metodologia elaborada por Carpaneba e Bragança (2011), para trabalhar as atividades compostas pelo nome dos alunos foi a seguinte:

Sugerimos que liste o primeiro nome dos alunos em letra de forma maiúscula, usando papel pardo ou cartolina. Assim: **MARIANA**. Leia em voz alta cada nome da lista e estimule os alunos a falarem o nome da letra inicial. Só, então, marque com caneta hidrográfica amarela a primeira letra de cada nome. Por meio dos nomes é possível ensinar aos alunos o nome das letras, a estabilidade da sequência das letras nas palavras, ou seja, que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira, com as mesmas letras e na mesma ordem. Além disso, os alunos poderão usar a escrita do próprio nome e do nome dos colegas para ajudar a escrever outras palavras. Exemplo: A palavra **BALA** começa com **B** de **BIANCA** [...] (CARPANEBA, 2011, p. 17).

De acordo com os fundamentos abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização* (Idem, p. 14) desenvolver a alfabetização a partir da escrita do próprio nome de cada criança para ensinar as letras é um grande equívoco, além de retardar o processo de aprendizagem da leitura. A compreensão das letras do alfabeto deve partir do reconhecimento dos traços invariantes que constitui cada letra e, não por adivinhação

³⁹Após as referências bibliográficas, que compõe o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, as autoras deste material didático construíram a seção *Anotações para o professor*, composta pela seguinte estrutura: *Começo de conversa* (página 3), *Partindo da teoria* (página 3 a 10), *Organização da obra* (página 11 a 14), *Orientações específicas* (página 17 a 59) e *Um momento professor... hora de reflexão* (página 60). Estas partes compreendem, de maneira resumida, a metodologia construída pelas autoras de *Porta Aberta* para ser utilizada em sala de aula no desenvolvimento de cada atividade inserida neste manual em foco.

(ou “escreva, como, souber”), conforme está enfatizado pelas autoras de *Porta Aberta* na atividade da figura 11.

De acordo com Scliar-Cabral (2013, p. 13-14) antes de produzir um texto é necessário primeiro compreender o que está sendo escrito. Entretanto, as autoras de *Porta Aberta* propõem ao professor que primeiro ensine seus alunos a “copiar como souber” para depois aprender a ler, ou seja, elas vão na contramão metodológica da escolarização com excelência. Impossível, pois sem saber ler a criança não conseguirá entender nem mesmo o que ela escreveu. Logo, não é aconselhável iniciar a escolarização do infante a partir desta proposta pedagógica, porque além de retardar o processo de aprendizagem inicial, também fere alguns critérios abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013, p. 141), a saber:

- a simplicidade dos traços que compõe as letras, por exemplo, sedo iguais na maiúscula e na minúscula, como em **V v** e **O o**;
- a representação do fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, como não é o caso das menos contínuas. Por exemplo, na orientação apresentada aos docentes, as autoras do manual didático em análise sugerem a inserção da consoante oclusiva⁴⁰ **B**, impossível de ser pronunciada sozinha, sem o apoio de uma vogal para emiti-la ou ouvi-la, mas elas não discutem estas questões com o professor;
- a biunivocidade, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de **V** → /v/ e não é o caso de **C** → /k/ em **BIANCA** (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 191).

Um outro problema identificado nas *Orientações específicas* elaboradas por Carpanebe e Bragança (2011, p. 17) está centrado no modo enfatizado por elas, para que o professor trabalhe com a criança, as habilidades de leitura e de escrita no processo de alfabetização. De acordo com as autoras de *Porta Aberta*, o docente deve partir da

⁴⁰ No Português Brasileiro existem seis consoantes oclusivas: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/. É importante ressaltar que as letras **p, b, d, q**, que realizam 4 grafemas relativos aos fonemas /p/, /b/, /d/, /k/ ainda apresentam uma dificuldade suplementar: o espelhamento (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 101).

memorização das letras para a constituição dos próprios nomes, conforme é possível verificar na citação abaixo:

[...] Independentemente de suas experiências de leitura e escrita, os alunos podem, em pouco tempo, ler o próprio nome e os dos colegas a partir de índices, como a letra inicial, a letra final e a extensão da escrita. Essa possibilidade de lerem alguns nomes contribuirá para que os alunos ocupem o lugar de leitores e, assim, sintam-se integrantes da cultura letrada que a sala de aula representa. Os nomes dos alunos da turma deverão estar presentes na classe, organizando o cotidiano nos objetos pessoais, no mural, nos escaninhos, nos desenhos etc. Nesse sentido, é importante o professor analisar quais situações do cotidiano da escola justificam a escrita dos nomes próprios [...] (CARPANEBA, 2011, p. 17).

Nota-se que a metodologia proposta pelas autoras de *Porta Aberta* (aprendizagem da escrita partindo do próprio nome) fere todos os fundamentos abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização*, quando propõe que o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de forma desarticulada, descontextualizada e mecanizada. E a situação se agrava ainda mais, no momento em que Carpaneba e Brangança (2011) sugerem na seção *Orientações específicas*, algumas atividades que podem ser desempenhadas durante todo o ano letivo como, por exemplo, mural mãos dadas (página 18) e autorretrato (página 18-19).

Partindo de perspectivas mecanicistas para o processo do ensino e da aprendizagem, verifique na atividade da figura 12, o modo como às autoras de *Porta Aberta* valorizam o desenvolvimento da escrita a partir da construção do nome próprio da criança, trabalhando com diversas letras do alfabeto de maneira descontextualizada e aleatória, que em nada contribui para o reconhecimento dos traços invariantes (quais, quantos e como se articulam) que constitui cada letra do alfabeto.

Figura 12 - Memorização mecanicista do nome próprio em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 18.

Quanto à atividade pedagógica acima, Carpaneba e Bragança (2011) pedem que o professor informe a seus alunos que eles irão produzir uma obra de arte coletiva. Para a construção desse exercício, é necessário que o professor distribua entre seus alunos, tiras de papel para que eles escrevam seus próprios nomes. Em seguida, as autoras de *Porta Aberta* solicita que o professor fixe em uma parede, uma folha de papel pardo e com um pincel, passe tinta guache nas palmas das mãos de seus alunos, alternando as cores.

De acordo com a metodologia elaborada para o desenvolvimento desta atividade, os “[...] alunos devem carimbar a folha um por vez, calcando bem as palmas das mãos. Escreva com lápis o nome do aluno-autor do carimbo. Depois de lavarem as mãos, devolva as tiras de papel para que sejam coladas no espaço bem próximo ao carimbo [...]” (CARPANEBA, 2011, p. 18).

Observe que para a construção deste exercício é necessário que as crianças tenham automatizados em sua memória visual, a capacidade para aprender a reconhecer os traços que diferenciam as letras umas das outras, a saber: quais são (retas, círculos, semicírculos, bengalinhas, uma pequena vírgula), quantos são (dois traços, três traços ou mais) e como se articulam os traços invariantes que constitui cada letra do sistema alfabético (retas inclinadas, retas verticais ou retas horizontais). E não por memorização/adivinhação, como está explícito na metodologia que compõe esta atividade.

Partindo dos fundamentos abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013, p.167) nota-se que algumas letras não representam seus valores sonoros, como é o caso, por exemplo, da letra **C** que constitui o nome próprio **CAMILA**, conforme já vimos anteriormente, que sempre se realizará como /k/, se ocorrer antes de uma letra que represente uma vogal (**a, ã, o, õ, ɔ, u, û**) ou semivogal +posterior (**w**). Mas, sempre se realizará como /s/, se ocorrer antes de uma letra que represente uma vogal (**e, ê, ɛ, i, ĩ**) ou semivogal -posterior (**j**) como, por exemplo, em **MARCELO**. No entanto, estes valores fonológicos são considerados irrelevantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no livro didático *Porta Aberta*.

2ª Unidade - “Eu e minha escola – O espaço e a rotina”

Nessa unidade, as autoras procuram fazer com que o aluno compreenda o valor e a importância da leitura global, partindo do uso de gêneros textuais⁴¹ (compreendendo adivinhas, cartazes, lista dos dias da semana e das rotinas a ser realizada na sala de aula). A inserção de gêneros textuais na área interdisciplinar, especialmente, para o funcionamento da língua é considerado fértil no crescimento social, cultural e cognitivo da criança, desde que não seja concebido como modelos de ensino e de aprendizagem parados e/ou estagnados.

Diante disso, a atividade escolar da figura 13, compreendida na página 18⁴², em *Porta Aberta* não parece justificar nenhum propósito que nos remeta a um planejamento de estratégias de preparo para a iniciação da aprendizagem de uma habilidade tão complexa quanto à leitura, visto que ela se destina a crianças que estão ingressando nos seus primeiros dias de aula na escola e que ainda não possui domínio da escrita.

⁴¹ “[...] Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, reportagem, bilhete, romance, horoscopo, receita culinária etc.[...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

⁴² Esta atividade é seguida de uma nota aos professores: “[...] Professor, além da lista de nomes da turma, é importante oferecer outras lista que também sirvam como modelos fixos de escrita que auxiliem a turma a escrever palavras. Informe aos alunos que na lista estão escritos os dias da semana. Desafie-os a fazer a leitura da lista. Depois leia-a em voz alta. Faça uma lista com os dias da semana e fixe-a no mural da classe. Se preciso, conte que domingo é o primeiro dia da semana e sábado, o último [...]” (CARPANEBA, 2011, p. 18).

Segundo Marcuschi (2008) quando usamos determinado gênero textual em sala de aula, alguns critérios precisam ser selecionados como: a forma estrutural, o propósito comunicativo, o conteúdo, o meio de transmissão, os papéis dos interlocutores e o contexto situacional ao qual está inserido. No entanto, nenhum desses critérios é abordado nas orientações das autoras de *Porta Aberta* aos professores.

Figura 13 - Prática de leitura mecanicista em *Porta Aberta*

4 RESPONDA ORALMENTE. *(Resposta pessoal)*

- * EM QUE DIAS DA SEMANA VOCÊ VAI PARA A ESCOLA?
- * EM QUE DIAS VOCÊ NÃO VAI?

5 LEIA COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR A LISTA ABAIXO COM OS NOMES DOS DIAS DA SEMANA. PINTE OS ☐ CONFORME A LEGENDA.

☐ DIAS EM QUE NÃO HÁ AULA

☐ DIA DE HOJE

De preciso, conte que **domingo** é o primeiro dia da semana e **sábado** o último.

Professor, além da lista de nomes da semana, é importante oferecer outras listas que também possam ser usadas para a escrita e leitura de palavras e frases. Por exemplo, você pode usar a lista de nomes dos dias da semana para escrever frases como: "Hoje é terça-feira. Vou para a escola." ou "Amanhã é quarta-feira. Vou para a escola."

<input type="checkbox"/>	DOMINGO
<input type="checkbox"/>	SEGUNDA-FEIRA
<input type="checkbox"/>	TERÇA-FEIRA
<input type="checkbox"/>	QUARTA-FEIRA
<input type="checkbox"/>	QUINTA-FEIRA
<input type="checkbox"/>	SEXTA-FEIRA
<input type="checkbox"/>	SÁBADO

Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 18.

Além disso, observa-se que nessa atividade há uma valorização do ato da leitura a partir do nome dos dias da semana, possuindo palavras compostas por questões com alto grau de complexidade (cinco nomes compostos, divididos por hífen, em CAIXA ALTA), mediante a inserção de dígrafos (QUARTA-FEIRA e QUINTA-FEIRA), acento gráfico (SÁBADO) e o uso de letras com valor dependente de contexto como, por exemplo, o **Ç** em “TERÇA-FEIRA” com valor de /s/ (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 168). Há também letras com valor previsíveis, como a letra **X**, quando em outras variedades (carioca ou nativos de Florianópolis), em final de sílaba, antes das letras **p**, **t**, **c**, **f** sempre terá o valor de /s/, como em “SEXTA-FEIRA” (SCLIAR-CABRAL, Roteiros Unidade 24, No prelo), questões que nem são mencionadas nas anotações das autoras direcionadas aos professores que utilizaram o *Porta Aberta*.

A atividade escolar em destaque foi construída a partir da perspectiva da memorização global dos dias semana, proposta pedagógica não aconselhada pelo *Sistema Scliar de Alfabetização* (Idem, p. 79-80) por defender a ideia de que o ensino e a aprendizagem inicial da criança devem “[...] partir da percepção do todo, para depois decompô-lo em suas unidades [...]”. Entretanto, as autoras de *Porta Aberta* concordam

com o desenvolvimento desta proposta pedagógica na alfabetização, quando apresentam o seguinte posicionamento, na instrução ao professor:

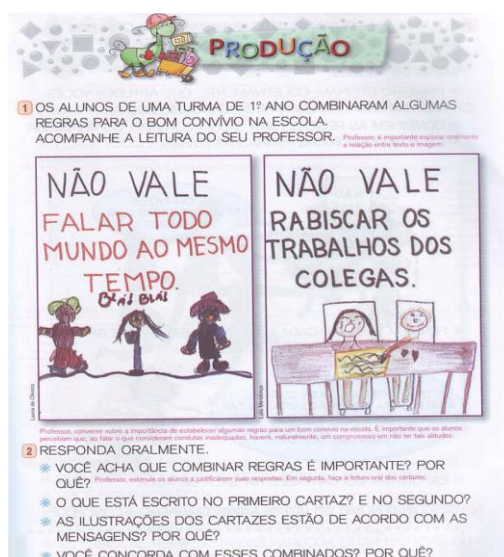
“[...] O trabalho com a produção de texto deve ter início desde os primeiros anos da escolaridade, com o objetivo de aprimorar a compreensão do sistema de escrita, bem como o funcionamento da linguagem. Desde as primeiras produções, os textos devem ter uma função e um sentido, ou seja, devem proporcionar condições para que o aluno se comunique e seja compreendido, para que perceba o papel que desempenha ao escrever e qual a finalidade de escrever. As práticas de escrita são produtos das diferentes esferas de atividade social e estão, portanto, atreladas às práticas de letramento, que vão além do processo de produzir e compreender significados expressos graficamente. No ensino da produção de textos, é importante apresentar uma diversidade de textos escritos e trabalhar com eles. A seleção dos textos a serem produzidos não pode se basear, apenas, em estruturas textuais (narração, dissertação, exposição etc.) e/ou em estruturas funcionais (textos informativos, textos literários etc.), mas também considerar quais gêneros textuais são familiares ao aluno e fazem sentido em seu cotidiano “[...] (CARPANEBA, 2011, p. 7).

Abordar contextos sociais da rotina diária da criança é trabalhar, sim, numa perspectiva de letramento, ou seja, atribuir cor local ao trabalho é de fato, bem-vindo. No entanto, o problema reside no “modo como se faz” (*modus operandi*), ou seja, não se justifica em *Porta Aberta* a metodologia adotada para trabalhar essa (e várias outras) atividades escolares. E é neste quesito que a proposta das autoras entra na contramão, visto que elas não apresentam nenhuma programação prévia sobre os pressupostos metodológicos selecionados para desenvolver a aprendizagem inicial da leitura (ou nos moldes do *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013) ou em outro molde que fosse) quanto à elaboração das atividades que elas propõem.

Conforme a reflexão exposta no parágrafo anterior verifica-se que a atividade escolar da página 21⁴³, inserida na figura 14, em *Porta Aberta*, também é construída a partir da mesma perspectiva metodológica:

⁴³ Esta atividade é seguida de uma nota aos professores: “[...] Professor, converse sobre a importância de estabelecer algumas regras para um bom convívio na escola. É importante que os alunos percebam que, ao falar o que consideram condutas inadequadas, haverá, naturalmente, um compromisso em não ter tais atitudes [...]” (CARPANEBA, 2011, p. 21).

Figura 14 - Produção de texto mecanicista em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 21.

Após a leitura dos “cartazes” (realizada possivelmente pelo/a professor/a da classe), as autoras propõem uma série de atividades envolvendo interpretações e reflexões do que foi lido no gênero textual em destaque, explorando a prática descontextualizada da escrita. Tal proposta escolar vai no sentido oposto do processo de aprendizagem da criança, visto que para ela realizar essa atividade é necessário compreender o contexto e ao mesmo tempo relacioná-lo com a palavra escrita. Algo impossível de ocorrer neste estágio da alfabetização, pois a criança ainda não possui maturidade cognitiva suficiente quanto ao desenvolvimento da produção (*input*) e menos ainda da recepção textual (*output*). No entanto, as autoras de *Porta Aberta* preconizam que o ensino e a aprendizagem devem começar pela escrita, quando a criança não sabe ler.

3ª Unidade - “O caminho da escola”

Nessa unidade, as autoras procuram fazer com que o aluno compreenda o valor e a importância da leitura, partindo do uso de recursos visuais (placas de trânsito, embalagens e rótulos de supermercado, livros de receita, livros de literatura infantil, jornais e revistas etc.). Essa unidade é trabalhada com a criança, partindo de quatro seções, divididas da seguinte forma: (i) os símbolos e as palavras – cenas do cotidiano

(páginas 25 a 28), (ii) as palavras e as letras (páginas 29 a 31), (iii) o alfabeto (páginas 32 a 36) e (iv) *hora da história*: o telefone (página 37 a 39).

(i) Os símbolos e as palavras – cenas do cotidiano

Nesta seção, as autoras de *Porta Aberta* apresentam para a criança diversas imagens, que são visualizadas ao longo do caminho para a escola, especificamente, placas de trânsito que servem para transmitir mensagens aos motoristas e pedestres. Embora constituídas de elementos não verbais, as placas de sinalização adicionaram textos não verbais, com desenhos ilustrativos, elementos semióticos fundamentais para a construção dos sentidos dos textos que circulam na sociedade.

De acordo com Simões (2009), a exploração de subsídios semióticos para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita é considerado excelente para a formação cognitiva da criança. Ler a imagem para verbalizar por escrito o que está sendo posto, representa uma forma de leitura, pois a partir do conhecimento de mundo adquirido ao longo de suas experiências, o homem consegue decodificar a mensagem exposta não importando “[...] quais órgãos sensoriais serão acionados durante o exercício de decodificação, pois há códigos construídos por signos de várias naturezas: visuais, auditivos, gustativos, olfativos e táteis, além dos sinestésicos [...]” (SIMÕES, 2009, p. 29).

Figura 15 - Leitura de imagens em *Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 25-26.

Neste sentido, trabalhar rótulos e placas em sala de aula, a partir do itinerário do ensino semiótico é considerado eficiente para o desenvolvimento da prática de leitura na Educação Básica, porém, quando essa modalidade de linguagem é realizada voltada para o sentido restrito e estruturado do texto (conforme a atividade da figura 15), se torna mais complexa para a compreensão da criança, visto que requer o desenvolvimento intensivo e efetivo de habilidades que ela ainda nem domina.

De certo modo, essa atividade pedagógica acaba contribuindo de alguma forma para o crescimento cognitivo do infante, pois a partir da interpretação de textos não linguísticos (imagens) novos textos são criados, e junto com eles, o potencial expressivo da criança relacionado ao gosto pela leitura vai sendo construído de maneira espontânea. Nesse ir e vir, é que começamos a entender porque que letrados e não letrados são capazes de: lidar com cédulas de dinheiro, eleger a marca de biscoito preferida (mesmo que seja pelas cores marcantes da embalagem), ler o itinerário do ônibus, ler o letreiro de uma loja etc. É importante salientar que essas informações já estão automatizadas e individualizadas na memória permanente do indivíduo.

(ii) As palavras e as letras

No que diz respeito à seção que compreende “as palavras e as letras”, observa-se que as autoras de *Porta Aberta* trabalham a perspectiva de aprendizagem inicial da criança a partir dos vários gêneros textuais (jornal, revista, gibi, livro de

receita, livro de literatura infantil entre outros). A identificação e a leitura dos gêneros textuais em *Porta Aberta*, em um primeiro instante, podem parecer uma tarefa fácil. Mas, não é o caso dos leitores aos quais ele se destina, ou seja, alunos do primeiro ano do ensino fundamental com seus conhecimentos ainda muito limitados.

Todavia, a primeira atividade proposta pelas autoras de *Porta Aberta* para trabalhar “as palavras e as letras” é de natureza complexa, visto que nos gêneros textuais em destaque existem estruturas básicas impossíveis de serem reconhecidas pela criança (pelo menos nesse estágio de aprendizagem) como, por exemplo, a reportagem jornalística sobre esportes, que possibilita aos membros de uma determinada sociedade conhecer os fatos esportivos ocorridos em cada time.

Partindo desta perspectiva de aprendizagem analisemos a atividade⁴⁴ escolar da figura 16, inserida na página 29, em *Porta Aberta*:

Figura 16 - Palavras e letras em *Porta Aberta*



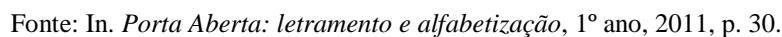
Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 29.

A proposta pedagógica é considerada excelente, desde que a criança seja exposta a ela a partir de análises e discussões sobre a temática, de outro modo ela vai na contramão do que é abordado no *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013, p. 153), quando há o esclarecimento de que trabalhar com gêneros textuais em sala de aula “[...] não significa impor à criança aqueles sem nenhum interesse ou função para com ela, como sua certidão de nascimento, ou carteira de identidade, e sim aqueles que atendam suas

⁴⁴Esta atividade é seguida de uma nota aos professores: “[...] Professor, certifique-se de que os alunos sabem o nome de todos os suportes apresentados: jornal, revista, gibi, livro de receita, livro de literatura infantil. Estimule-os a comentar a função de cada um deles [...]” (CARPANEBA, 2011, p. 29).

Nesta direção, as autoras do livro didático em análise contribuem de maneira positiva, quando inserem junto às atividades pedagógicas alguns gêneros textuais partindo da perspectiva do letramento⁴⁵ social. Entretanto, elas pecam quando não orientam metodologicamente como o professor deve desenvolver esta atividade em sala de aula junto à criança. É importante ressaltar que as crianças são extremamente curiosas sobre o funcionamento das coisas e do mundo que as rodeiam, e aproveitar a fase de curiosidades, estimulando-as a conhecer mais sobre os acontecimentos do cotidiano é uma iniciativa didática valiosa para trabalhar mais aprofundado os gêneros textuais (mesmo os que compõem a figura 16) que circulam na sociedade.

Figura 17 - Apreensão da leitura em *Porta Aberta*



⁴⁵ Segundo Scliar-Cabral (2013, p. 217), o letramento “[...] diz respeito às práticas sociais da leitura e da escrita em sociedade letradas [...]”.

72

criança ainda não saiba “lê”, ela será capaz de inferir que esse carro representa um transporte escolar, por conta do ideograma⁴⁷ ESCOLAR inserida no veículo, em CAIXA ALTA, composto por diversos tipos de letras. Porém, o objetivo da tarefa pedagógica é apenas que a criança perceba o quanto ela já sabe “lê”, tendo em vista, o seguinte questionamento em *Porta Aberta*: “Conte para os colegas o que você acha que está escrito nesse carro”.

Segundo Scliar-Cabral (2013, p. 45), os neurônios localizados na região occípito temporal ventral do hemisfério esquerdo, tem capacidade para aprender a reconhecer os traços que diferenciam as letras umas das outras, “[...] cujos valores são os mesmos, independentemente de seu tamanho, da caixa, da fonte, do estilo ou a posição que ocupam na palavra [...]”. Partindo dos fundamentos abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013), as autoras do livro didático *Porta Aberta* não abordam, nas orientações ao professor, nada relacionado à importância que deve ser dada ao reconhecimento invariante dos traços que compõe as letras para a formação com excelência da criança.

Nesta direção, observa-se que a única diferença entre as letras **E** e **L** (maiúsculos), na palavra ESCOLAR⁴⁸, está no fato de **E** possuir um traço vertical e três horizontais, enquanto, a letra **L** possui um traço vertical e um horizontal na base. Já, a letra **A** (maiúscula) possui duas retas inclinadas para baixo com um pequeno traço ao meio. Por outro lado, a letra **S** (maiúscula) é constituída apenas por uma curva inclinada da esquerda para a direita. Enquanto, as letras **C** e **O** (maiúsculas) são constituídas por um só traço com pequenas diferenças na curva. Entretanto, as autoras de *Porta Aberta* não fazem menção a estas características.

Cabe destacar que o reconhecimento dos traços deve ser trabalhado atrelado aos valores que uma ou duas letras possuem, associado à distinção de significados que se apresenta em cada palavra. Sendo assim, o reconhecimento visual e o valor sonoro devem acompanhar o traçado composto em cada letra ou palavra, pois são esses

⁴⁷ De acordo com Kleiman (2005, p. 34) ideograma é conceituado como um “[...] símbolo que representa um objeto ou ideia [...]”. Por exemplo, crianças que crescem em grandes metrópoles, rodeadas de *outdoors* publicitários, mesmo antes de aprender a decodificar letras e palavras já leem o “M” de MacDonald’s ou o nome em letra cursiva de “Coca-Cola”. Entretanto, cabe salientar que o mesmo não ocorre com crianças inseridas nas comunidades rurais.

⁴⁸ As autoras de *Porta Aberta* não discutem com o professor os traços mais elementares (as retas e as curvas) que constituem as letras da palavra que está em destaque nesta atividade pedagógica.

elementos que contribuirão para que a criança consiga diferenciar as diversas formas de escrita utilizadas na construção de uma determinada palavra.

(iii) O alfabeto

Tomando como referência inicial ao estudo das letras que constituem o alfabeto, *Porta Aberta* apresenta um quadro, na página 32, que todas as letras estão dispostas em ordem alfabética, como ilustrado na figura abaixo.

Nas orientações que seguem ao docente, no livro do professor, firmam-se em fixar a memorização mecânica do nome de cada uma das referidas letras em que, neste primeiro momento, vogais e consoantes são apresentadas juntas, não com o intuito de se estudar a relação de interdependência entre elas, mas unicamente para preservar a “ordem” distributiva que elas aparecem no alfabeto⁴⁹.

Figura 18 - Apresentação das letras em ordem alfabética em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 32.

Isso implica inferirmos que a criança precisa de muito esforço cognitivo para reconhecer pelo nome as 26 letras do alfabeto, bem como os aspectos formais (os traços mais elementares que constituem as letras são compostos por retas e curvas) que diferenciam uma letra da outra, sejam elas: maiúsculas, minúsculas e cursivas. Segundo

⁴⁹ Atualmente, o alfabético é composto por 26 letras que, “sozinhas ou combinadas e com alguns acentos gráficos, til e cedilha, representam os fonemas” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 134).

Scliar-Cabral (2013, p. 119), a metodologia utilizada para trabalhar esta atividade pedagógica em sala de aula poderá causar algumas dificuldades no reconhecimento dos traços que diferenciam as letras do alfabeto quanto: a posição da reta, o tamanho da reta, as relações entre os traços numa mesma reta e a direção para a esquerda ou para a direita, e para cima ou para baixo (espelhamento⁵⁰) (SCLIAR-CABRAL, 2013).

No entanto, as autoras de *Porta Aberta* não mencionam nenhuma destas questões nas anotações que são direcionadas ao professor para alfabetização da criança. Além de não apresentarem também nenhuma explicação metodológica que direcione o “modo como” como o professor deve proceder para que a criança compreenda os traços que constitui e ao mesmo tempo diferencia cada letra do alfabeto⁵¹ (maiúscula ou minúscula).

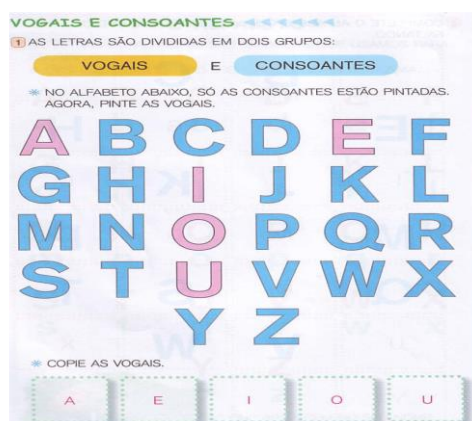
Todavia, a atividade pedagógica da figura 18, está sendo desempenhada de maneira descontextualizada e mecanicista, dando ênfase ao reconhecimento da letra a partir da escrita do nome próprio de cada criança. É possível constatar tal afirmação, quando as autoras de *Porta Aberta* solicitam que o aprendiz “*circule acima as letras que aparecem no seu nome*”, questão bastante complexa neste estágio da escolarização. Partindo desta tarefa escolar, nota-se que a criança aprenderá apenas a desenhar as letras que compõem seu nome por memorização global, ou seja, caso seja solicitada, em outra situação, a ler as mesmas letras de seu nome em determinada palavra, será incapaz de reconhecê-las, pois ainda não está alfabetizada (SCLIAR-CABRAL, 2015).

Conforme já foi mencionado, neste primeiro momento, as vogais e as consoantes são apresentadas juntamente. Cabe frisar que, as atividades escolares envolvendo as vogais são introduzidas apenas em três páginas (34, 35 e 36) que seguem à apresentação das letras em ordem do alfabeto como, é possível visualizar na figura 19:

⁵⁰ O reconhecimento das letras **d/b** e **b/p** (minúsculas) se apresenta como um dos maiores problemas na alfabetização inicial da criança, pois se diferenciam entre si apenas pela direção para a direita ou para a esquerda do meio-círculo em relação à reta e para cima ou para baixo causando assim, o espelhamento e/ou letras em espelho. Além disso, esses pares de letras são classificados como consoantes oclusivas, ou seja, o respectivo som não pode ser produzido sozinho (SCLIAR-CABRAL, 2013).

⁵¹ O quadro completo do alfabeto é apresentado apenas em três páginas (32, 33 e 34) do manual didático em análise.

Figura 19 - Apreensão do nome das vogais e das consoantes em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 34.

A partir da figura 19, compreendendo vogais e consoantes, é importante destacar que as letras vocálicas são representadas por 5 letras no Português Brasileiro, porém são composta por 12 fonemas vocálicos⁵². Entretanto, a criança só irá compreender essa abordagem fonológica e suas representações sonoras a partir do instante que, os neurônios localizados na região occípito temporal ventral esquerda, aprenderem a reconhecer os traços invariantes das letras (quais são, quantos são e como se realizam os traços das letras) e quando seus valores estiverem automatizados na memória de trabalho com consciência e fluência.

Esta proposta de ensino adotada pelas autoras de *Porta Aberta* para a construção dessa atividade fere os princípios abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização*, quando propõe que as crianças aprendam a ler as letras (vogais e consoantes) do alfabeto a partir do nome que elas possuem e de uma só vez. Algo totalmente equivocado. Por um lado, é impossível que a criança seja capaz de automatizar todos os traços invariantes que constitui cada letra e seus valores, pois os neurônios da visão ainda não aprenderam a “[...] distinguir a diferença entre esquerda e direita na direção dos traços [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2015, p. 26). Por outro lado, existe a questão da variação linguística produzida pelos diversos falantes na emissão do nome que constitui cada letra, que também acaba não contribuindo no desenvolvimento desta proposta escolar.

⁵² Sendo sete vogais orais (a, e, ê, i, o, ô, u) e cinco vogais nasais (ã, ã, i, õ, û) (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 161).

Temos na figura 20, compreendida na página 36, em *Porta Aberta*, mais uma demonstração de que o estudo das letras vocálicas (iniciadas pelo nome da letra) se dá de forma mecanicista, pois antes mesmo de a criança ter consciência do valor atribuído a cada letra, ela deve memorizar todas as vogais e as consoantes que constituem o sistema alfabético.

Figura 20 - Demonstração da metodologia de ensino por nome de letras vocálicas



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 36.

De acordo com Scliar-Cabral (2013, p. 127) este tipo de atividade pedagógica interfere de forma negativa na formação sociocognitiva da criança, quando ela ainda não está alfabetizada, retardando o processo de aprendizagem e as levando ao provável insucesso escolar. A construção de tal processo metodológico é aconselhável no momento que o infante já reconhece de maneira autônoma “[...] as letras que compõem os grafemas e a palavra escrita, convertendo-a ao vocábulo tal como estamos acostumados a ouvi-lo [...]”, antes disto não é considerado adequado.

Partindo desta perspectiva de aprendizagem, nota-se que as autoras do livro didático *Porta Aberta* apresentam uma atividade pedagógica, conforme a figura 21, abordando a apropriação das vogais, mas infelizmente, não orientam como o professor deve proceder metodologicamente no tratamento dessa tarefa escolar.

Figura 21 - Vogais que iniciam nomes próprios em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 35.

Já compreendemos que, a aprendizagem da linguagem se dá a partir da identificação da letra e do valor sonoro correspondente a ela. No entanto, a atividade escolar em destaque vai no sentido contrário ao desenvolvimento da alfabetização com excelência, quando solicita que a criança apenas copie (de forma mecanicista), no quadrado destacado, a letra vocálica que constitui cada nome.

Cabe salientar que “[...] toda a letra que representa vogal, seguida de **m** ou **n** na mesma sílaba dentro do vocábulo, ou seguida de **ns**, somente em final de vocábulo, é lida como nasalizada, como em “limpo”, “tinta”, “fins” [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 57). Tal regra de nasalização se aplica claramente na questão escolar que compõe a figura acima, quando o exemplo para resolução da atividade destaca como modelo o nome próprio **ANA**.

Entretanto, as autoras de *Porta Aberta* não discutem essa regra de nasalização com o professor. Logo, **ANA** não começa com **A**, como visualizado na composição da atividade, mas, com /**Ã**/. Esta falha tão grotesca que Carpaneba e Bragança (2011) cometeram quanto ao tratamento didático construído para a resolução desta atividade influencia de forma irrelevante, na formação socioeducacional do infante, permitindo que ele armazene em sua memória permanente, a existência de apenas cinco vogais (**A, E, I, O, U**) como foi abordado na atividade pedagógica em foco.

Quanto as vogais orais que constituem os nomes próprios **IVO** e **OLAVO**, observe que a letra **O**, quando estiver em final de vocábulo será lido na maioria das variedades sociolinguísticas como “**u**” (leitura predominante no Brasil). No que diz respeito, a letra **L** que constitui o nome **URIEL**, temos que o fonema /**l**/, quando estiver

em final de sílaba dentro do vocábulo ou em final de vocábulo, terá o valor da semivogal /W/, se confundindo com a leitura de **u**, como em “mal”, “calma” etc. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 60).

Logo, é possível verificar que as autoras de *Porta Aberta* não explicam para o professor alfabetizador, a importância dos princípios do sistema alfabético do Português Brasileiro⁵³, quando relacionados aos processos de descodificação⁵⁴ e de codificação⁵⁵ nas letras vocálicas, compreendidas como peça fundamental para alfabetizar com eficiência, as crianças que estão iniciando o processo de aprendizagem das habilidades de ler e de escrever.

(iv) *Hora da história*⁵⁶: o telefone

Por fim, nessa seção, as autoras de *Porta Aberta* evidenciam a prática da leitura a partir da imagem não verbal, voltada para a perspectiva do letramento social. Desenvolver o processo do ensino e da aprendizagem da leitura oral, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, partindo da inserção de gêneros textuais é uma proposta escolar considerada eficiente para o desenvolvimento cultural, social, cognitivo e educacional da criança. Neste sentido, analisemos a tarefa escolar da figura 22, inserida nas páginas 37 e 38, em *Porta Aberta*:

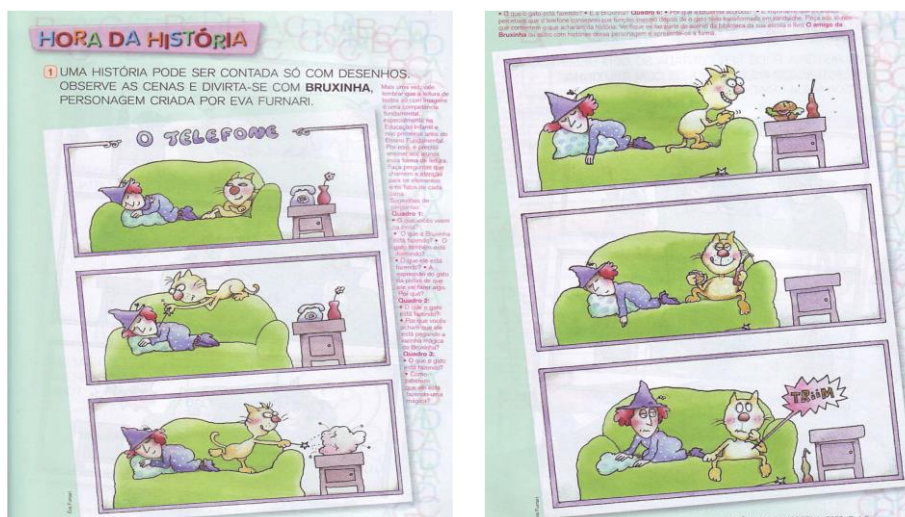
⁵³ De acordo com Scliar-Cabral (2003, p. 20), o sistema alfabético do português do Brasil é considerado como um dos mais transparentes, principalmente, quando relacionado à habilidade da leitura, pois ninguém aprende a escrever sem antes ter aprendido a ler, ou seja, “[...] quando se lê, não se está escrevendo, mas quando se está escrevendo é obrigatória a leitura[...]”.

⁵⁴ “[...] na leitura, é o processo que resulta no reconhecimento das letras, identificação dos grafemas e sua associação ao respectivo fonema, para finalmente reconhecer a palavra escrita [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 214).

⁵⁵ “[...] na escrita, é o processo que resulta na transposição dos fonemas aos grafemas, constituídos por uma ou duas letras no sistema ortográfico do PB, a fim de escrever as palavras [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 213).

⁵⁶ A *hora da história* busca contribuir para que os alunos enriqueçam seus repertórios de leitura relativamente aos textos ficcionais, sobretudo, literários. Propicia o contato com contos tradicionais, clássicos infantis, histórias em quadrinhos, capas de livros e promove, por meio da leitura oral pelo professor, a oportunidade de os alunos entrarem em contato com narrativas infantis adequadas à sua faixa etária (CARPANEBA, 2011, p. 14). É importante destacar que a seção “*Hora da história*” vai está presente em todas as unidades, compreendidas na segunda e terceira parte do livro.

Figura 22 - Prática mecanicista da fala em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 37-38.

A capacidade de ampliação da língua e da linguagem pode ser vista como um processo de amadurecimento cognitivo da criança quanto ao desenvolvimento das representações mentais e simbólicas do mundo. Tomando o texto como uma unidade de ensino, compreende-se que o objetivo de um trabalho pedagógico voltado para a prática de leitura é formar leitores competentes e autônomos. Nesta direção, a leitura, por um lado, é responsável por fornecer matéria prima para a construção da escrita. E, por outro lado, contribui para a compreensão e construção dos sentidos, ou seja, influenciando de maneira relevante no modo como escrever (significado contextual, objetivos, conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, características do gênero) (PCN's, 2000).

Diante desse ponto de vista, cabe ressaltar que o trabalho com leitura, principalmente, nas séries iniciais da aprendizagem, não se resume apenas em extrair informações da escrita (de forma mecanicista), partindo da decodificação das letras, das sílabas e das palavras, conforme a metodologia proposta pelas autoras de *Porta Aberta* na atividade da figura 22. Nas orientações direcionadas ao professor alfabetizador, Carpanebe e Bragança (2011) pontuam que é fundamental realizar a leitura de textos só com imagens. Entretanto, pecam quando solicitam que o docente “Faça perguntas que chamem a atenção para os elementos e os fatos de cada cena”, partindo da aplicação das seguintes perguntas:

(1) **Quadro 1**

- O que vocês veem na cena?
- O que a Bruxinha está fazendo
- O gato também está dormindo?
- O que ele está fazendo?
- A expressão do gato dá pistas de que ele vai fazer algo? Por quê?

(2) **Quadro 2**

- O que o gato está fazendo?
- Por que vocês acham que ele está pegando a varinha mágica da Bruxinha?

(3) **Quadro 3**

- O que o gato está fazendo?
- Como sabemos que ele está fazendo uma mágica? (CARPANEBA, 2011, p. 37).

Tais perguntas são realizadas centradas nas habilidades mecânicas da decodificação da escrita, sem direcionar, a criança para a aquisição das habilidades da dimensão da interação verbal. Nota-se que a proposta escolar é interessante, porém, é desenvolvida sem gosto, sem prazer, sem interesse, pois é uma atividade de leitura puramente escolar, reduzida a exercícios que privilegiam a prática de escrita. Além disso, contraria os fundamentos do *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013, p. 127) quanto ao processamento da leitura⁵⁷, que vai desde a motivação até a retenção da informação na memória permanente do indivíduo.

4ª Unidade - “Projeto”⁵⁸

Essa unidade trabalha a perspectiva da produção de textos (conforme já mencionado nas unidades anteriores), temática considerada de grande complexidade na fase da alfabetização, pois a criança ainda não possui maturidade cognitiva, nem informações suficientes armazenadas em sua memória permanente para realizar com propriedade, a prática de leitura relacionada a determinado gênero textual, nesse caso “o

⁵⁷ Conforme já mencionado no capítulo 1, de acordo com o *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013, p. 129), o processamento da leitura ocorre a partir de nove fases, a saber: 1ª motivação, 2ª pré-leitura, 3ª movimentos de fixação e sacada, 4ª reconhecimento dos traços das letras e sua articulação, 5ª acesso lexical, 6ª busca da significação básica, 7ª atribuição do sentido as palavras, 8ª interpretação e 9ª retenção. Ou seja, é totalmente incoerente trazer este tipo de atividade (envolvendo a prática de leitura a partir da imagem não verbal) já nas primeiras páginas de *Porta Aberta*.

⁵⁸ O *projeto* é estruturado de modo a colocar os alunos em contato com práticas de linguagem oral e de linguagem escrita. Apresenta propósitos definidos e interlocutores reais; visa sempre à apresentação de um produto final coletivo (CARPANEBA, 2011, p. 16).

bilhete⁵⁹”. Sendo assim, vejamos como as autoras de *Porta Aberta* orientam a abordagem dessa questão, na figura 23:

Figura 23 - Produção de textos em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 40-41.

Não precisa muito esforço para perceber que essa atividade pedagógica ensaia trabalhar o uso da oralidade em sala de aula, porém, voltada para o uso da compreensão global. A tarefa escolar da figura 23 pode ser bastante produtiva, quando direciona passar o texto do oral⁶⁰ para o escrito. Entretanto, para realizar tal atividade é necessário que a criança possua armazenada em sua memória de trabalho (informações relacionadas aos personagens que compõem a capa da história em quadrinhos em destaque) ou de outro modo será impossível que ela solucione qualquer questão relacionada à produção textual.

Logo, infere-se que a escrita escolar (do gênero textual “bilhete”) deve ser realizada a partir de vínculos comunicativos vivenciados no ambiente social, no qual a criança está inserida. E, não partindo de palavras e frases soltas, visto que essa habilidade de linguagem só faz inibir a capacidade de compreensão do aprendiz e, de certa forma, retardar o seu processo de ensino e de aprendizagem tanto da leitura quanto

⁵⁹ O gênero textual bilhete é um tipo de texto cotidiano muito frequente, empregado em contextos informais e escrito entre pessoas que possuam um grau de afetividade.

⁶⁰ Esta atividade é seguida de uma nota aos professores: “[...] Professor, oriente os alunos a observarem a cena perguntando: Que conto infantil sugere a capa? Quem são os personagens desse conto? Por que o autor escolheu o personagem Cascão para ficar no lugar de um dos porquinhos? [...]” (CARPANEBA, 2011, p. 40).

da escrita, principalmente, quando a criança está iniciando nas séries iniciais do Ensino Básico.

A análise que segue trata das letras consonantais compreendidas na segunda parte de *Porta Aberta*.

4. SEGUNDA PARTE DO LIVRO *PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO* - 1º. ANO – A INTRODUÇÃO DAS LETRAS

[...] “Fazendo uma “pesquisa” sobre os festejos juninos e preparando a festa da escola. Certo dia, durante uma conversa sobre comidas típicas do São João, sua professora escreveu no quadro os nomes de comidas que as crianças iam falando. João saiu da roda e foi ao banheiro. Ao voltar à sala, parou e começou a olhar no quadro as palavras já escritas pela professora. De repente apontou as palavras e exclamou: *Professora, eu sei o que ta escrito ali! Olhe: miiiilho – milho!, paaaamo-nha – pamonha!, piiipooo-ca!!! Eu sei ler*”. (LOPES, 2015, p. 95)

Na citação acima, a autora está defendendo o método da adivinhação, como se, enquanto a criança estava no banheiro, tivesse acontecido o “milagre” de ter aprendido em instantes, a reconhecer os traços das letras e os valores dos grafemas, só que, se a professora escrevesse a palavra “minhoca”, que contém todas as letras e grafemas que aparecem nas palavras adivinhadas pela criança, ela não saberia ler absolutamente nada, simplesmente, porque ninguém come minhoca em festa de São João.

Neste capítulo, descrevemos o modo como às letras são introduzidas no livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*. Mais uma vez, observamos que, ao contrário do que o *Sistema Scliar de Alfabetização* propõe, no sentido de que sejam apresentados as letras e os grafemas, deixando bem clara a diferença entre ambos, esclarecemos que a opção por nomearmos o capítulo como “Introdução das letras” deve-se ao fato de as autoras não fazerem uso da palavra grafema, nem sequer do conceito, mas apenas das letras.

As etapas metodológicas de análise e discussão de dados na pesquisa são:

- **Etapa 1 de análise:** ilustramos, com a apresentação de algumas atividades práticas do livro *Porta Aberta – letramento e alfabetização, 1º ano* o modo como as autoras introduzem as letras, mediante o nome de cada uma delas.
- **Etapa 2 de análise:** ilustramos, com a apresentação de algumas atividades práticas do livro *Porta Aberta – letramento e alfabetização, 1º ano*, o modo como as autoras introduzem as letras vocálicas, isoladamente, sem interação com as letras consonantais.
- **Etapa 3 de análise:** ilustramos, com a apresentação de algumas atividades práticas do livro *Porta Aberta – letramento e alfabetização, 1º ano*, o modo

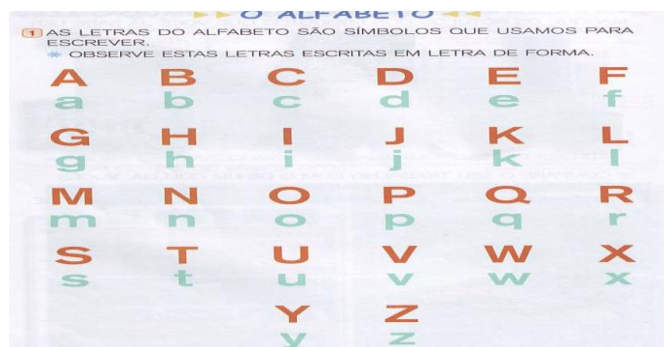
como as autoras introduzem as letras consonantais, mediante a ordem que elas ocupam no alfabeto.

1.1. INTRODUÇÃO DAS LETRAS MEDIANTE O NOME EM *PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO*

O aprofundamento das análises se detém, primeiro, apenas no modo como são introduzidas as três primeiras letras que realizam os grafemas consonantais, B, C, D, em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*. Tal decisão se deve ao fato de que os problemas evidenciados nas referidas análises das letras acabam por se repetir em todas as demais letras que realizam os grafemas consonantais introduzidas.

Tomando como referência inicial ao estudo das letras, *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* apresenta um quadro em que todas as letras estão dispostas em ordem alfabética, como ilustra a Figura 24:

Figura 24 - Apresentação das letras em ordem alfabética em *Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 32

As orientações ao docente, no livro do professor, caracterizam-se por fixar a memorização mecânica do nome de cada uma das referidas letras, neste primeiro momento: vogais e consoantes são apresentadas juntas, não com o intuito de se estudar a relação de interdependência entre elas, mas unicamente para preservar a “ordem” distributiva em que elas aparecem no alfabeto.

As autoras de *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* orientam ainda o professor para que ele elabore o seu cartaz de modo mais completo do que aquele que está apresentado no livro: que contenha as letras cursivas também. Isso

implica muito esforço cognitivo para a criança reconhecer as 26 letras do alfabeto⁶¹ em maiúsculas e minúsculas, em letra de imprensa e cursiva, totalizando 52 formas distintas, sem nenhuma função textual. Vejamos o recado que as autoras colocam em vermelho, logo acima do quadro da Figura 24:

Professor, é importante expor na sala o **alfabeto maiúsculo** e o **minúsculo em letras de forma** e em **letras cursivas** para que os alunos possam consultá-lo e aprendam a distinguir as letras entre si e a distingui-las de outros sinais escritos, como números, por exemplo (CARPANEBA; BRAGANÇA, 2011, p. 32).

E, ainda por cima, no próprio quadro, elas declaram que “As letras são símbolos que usamos para escrever”. Quer dizer que, segundo as autoras, não os usamos para ler?!

Outra preocupação das autoras é fazer com que as crianças percebam que uma mesma letra pode ser apresentada em fontes diferentes, mas a didática é equivocada, pois se baseia no método global, uma vez que as crianças ainda não aprenderam a reconhecer o que distingue uma letra de outra e só vão perceber a configuração da palavra, conforme na Figura 25.

Figura 25 - Apreensão da leitura em *Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 30

⁶¹ Atualmente, o alfabético é composto por 26 letras que, “sozinhas ou combinadas e com alguns acentos gráficos, til e cedilha, representam os fonemas” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 134).

O objetivo dessa atividade escolar é levar o aluno a perceber que uma mesma letra pode ser apresentada em fontes diferentes, mas as autoras não discutem com o docente como ele deve proceder para o desenvolvimento desta prática escolar tão complexa que, segundo Scliar-Cabral (2013b, p. 45), deveria levar os neurônios da região occipitotemporal ventral esquerda a reconhecer esses traçados, que realizam grafemas “[...] cujos valores são os mesmos, independentemente de seu (do traçado) tamanho, da caixa, da fonte, do estilo ou a posição que ocupam na palavra [...]”.

Você já deve trazer para a sala de aula tantas cópias da folha com as letras, palavras-chave e com o número que serão trabalhados, quantas forem seus alunos. A folha para ser copiada se encontra nos anexos, UNIDADE 1.

Quando os alunos entrarem na sala, já devem estar escritos no quadro as letras, palavras-chave e o número que serão trabalhados: **V, I, O, VIVI, OVO, 1**.

A atividade de alfabetização começa com a explicação a seguir (observe que ainda não se podem usar os termos grafemas e fonemas para os alunos).

“Vamos começar a conhecer as letras e os sons que elas representam para poder ler”.

Traços gráficos em jogo: \ / | **O**. Os alunos vão aprender a reconhecer **quais, quantos e como se combinam** os traços gráficos que formam as letras **V, I, O** e o número **1** e também aprenderão os valores dos grafemas **V** (em qualquer posição) e de **I** (em posição átona na penúltima e tônica na última sílaba) e de **O** (em posição tônica na penúltima e átona na última sílaba). **V**: 2 retas inclinadas, formando ângulo com vértice embaixo → /v/; **I**: 1 reta vertical → /i/; **O**: círculo em posição tônica → /o/, átona na última sílaba → /u/ ou /o/.

Distribua as folhas com as letras, palavras-chave e o número que serão trabalhados: **V, I, O, VIVI, OVO, 1** (SCLIAR-CABRAL, 2017 – No prelo)

Na sequência destas orientações ao professor, em *Roteiros*, Scliar-Cabral apresenta o Quadro 02, com a distribuição das letras, grafemas, palavras e número a serem estudados na primeira unidade de *Aventuras de Vivi* (livro do aluno) e primeira unidade de *Roteiros* (livro do professor).

Quadro 2 - Letras, grafemas, palavras e número da UNIDADE 1 *em Sistema Scliar de Alfabetização*: roteiros para o professor: 1º ano



Em seguida, as orientações sobre o modo como o professor deve trabalhar o quadro 2 acima.

Volte até a lousa e comece a instrução:

“Com o dedo indicador vamos traçar as letras que estão nas folhas

que eu distribuí. Vamos percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra” (aponte para **V**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**) “e, ao mesmo tempo, vamos dizendo o som [vvv]” (observe que você coloca o lábio inferior contra os dentes superiores). “Todo mundo! Muito bem! Agora, a letra ao lado” (aponte para **I**, na lousa), “com o dedo de cima para baixo, dizendo [iii]. Agora vamos traçar as duas letras” (aponte para **VI**, na lousa) “dizendo a sílaba inteira [**vi vi vi**].

Agora vamos passar para o segundo pedacinho” (aponte para o segundo **V** de **VIVI** na lousa, **sem dizer o nome da letra**). “Com o dedo indicador vamos percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra e, ao mesmo tempo, vamos dizendo o som [vvv]. Todo mundo! Muito bem. Agora, a letra ao lado” (aponte para **I**, na lousa), “com o dedo de cima para baixo, dizendo [iii]. Agora vamos traçar as duas letras” (aponte para **VI**, na lousa), “dizendo a sílaba inteira [**vi**].

Pronto! Podemos ler bem rápido o nome inteiro da menina de nossa história” (oriente os alunos para não pararem em cada sílaba): “**VIVI**.”

Agora, vamos ler bem rápido o nome, batendo palmas mais fraco no primeiro pedacinho e mais forte no último pedacinho”. Ícone Atenção

À medida que for dando à criança o comando para percorrer a letra com o indicador, dê o exemplo, percorrendo o traçado da letra na lousa.

Para ajudar a aprendizagem, acrescente aqui a construção das mesmas letras com palitos.

“Vamos conhecer agora as letras de uma palavra que vocês conhecem” (aponte para a palavra **OVO**, na lousa) “e que a maioria de vocês diz [’ovu]. Vamos começar pela primeira letra” (aponte para o primeiro **O** de **OVO**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**, mas pronunciando só o som [ooo]). “Olhem só, essa é bem redondinha: com o indicador vamos fazer a volta completa dizendo [ooo]. Mas que coisa interessante: olhem para o vizinho e vejam que a boca está redondinha como a letra. Todo o mundo: [ooo].

Vamos percorrer a letra” (aponte para **V**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**) “de cima para baixo e de baixo para cima e, ao mesmo tempo, vamos dizendo o som [vvv].

Agora” (aponte para o segundo **O** de **OVO**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**, mas pronunciando só o som [uuu]. Caso seus alunos digam [’ovo], pronuncie [o]) “vamos percorrer de novo a letra com o indicador, pois esse som no fim da palavra pode ser bem fraquinho e aí a gente pronuncia [uuu]. Mas a gente faz maravilhas com os sons! Agora vamos traçar as duas letras, dizendo a sílaba inteira [vu]. Pronto! Já podemos ler bem rápido a palavra inteira” (aponte na lousa para **OVO**). “Notem que, como o último som é muito fraquinho, muitos leem como [u]: não tem importância, todo mundo entendeu que se trata do ovo da galinha, não é? Finalmente, vamos ler” (aponte na lousa para **OVO**), “batendo palmas, mais forte no primeiro **O** e mais fraco no último pedacinho.

Agora nós vamos aprender a ler o número **1**, que está bem embaixo na folha que eu entreguei” (aponte, na lousa, para o número **1**, acompanhando o traço enquanto dá os comandos). “Tracem com o dedo a pequena reta inclinada de baixo para cima até o topo e depois desçam reto, dizendo **um**.

Maravilha! Agora, abram a página em que aparecem a menina **Vivi** e um cesto com ovos. Vamos primeiro ler o que aprendemos hoje, todos juntos: **V, I, VIVI, O, OVO**.

Agora vamos fazer uma brincadeira” (comande a Ação que está no final da p. 4, de *Aventuras de Vivi*).

“Que tal lermos junto a história de **VIVI**?

No canto direito na página onde está a gravura da Vivi embaixo do galho da árvore, está o número **1**. Vamos ler”?

“Vamos conhecer a história de uma menina chamada Vivi. Quando as letras estiverem mais pretinhas vocês leem todos juntos. Eu faço uma paradinha para vocês lerem: Vamos começar pelo título, todo o mundo”.

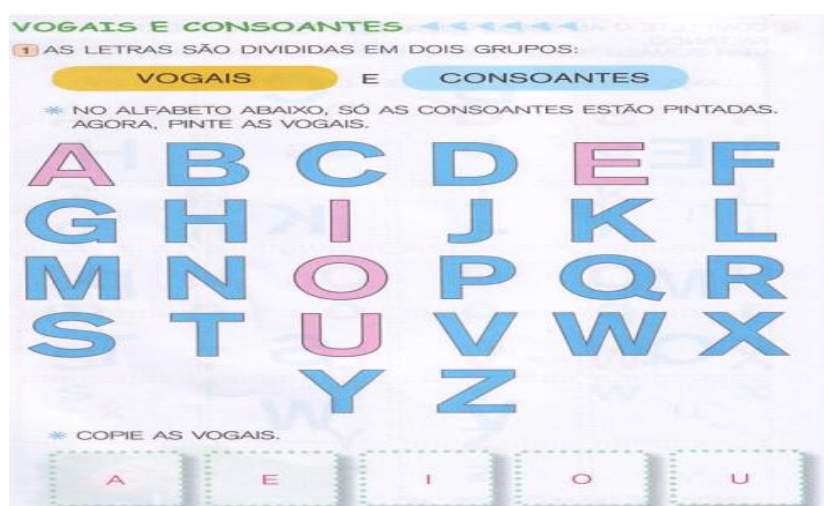
Leitura interativa do capítulo **VIVI**, p. 5, de *Aventuras de Vivi*. Depois da leitura interativa com os alunos, o professor deve ler com expressividade o capítulo “**VIVI**”, a começar pelo título (SCLiar-CABRAL, 2017 – No prelo).

Como podemos observar, a metodologia proposta em SSA é bem diferente da proposta em *Portas Abertas – letramento e alfabetização, 1º ano*

4.2 INTRODUÇÃO DAS LETRAS VOCÁLICAS EM *PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º. ANO*

As vogais são introduzidas nas quatro páginas 33, 34, 35 e 36 que seguem à apresentação das letras na ordem em que estão no abecedário, na Figura 26, na página 34, conforme Figuras 27, 28 e 29.

Figura 26 - Apreensão do nome das vogais e das consoantes em *Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização, 1º ano*, 2011, p. 34

É importante salientar que só dispomos de 5 letras para registrar os 12 fonemas vocálicos⁶² do PB. A criança só irá aprender a atribuir os valores (fonemas vocálicos) aos grafemas que os representam se eles forem trabalhados dentro dos contextos, ou seja, da palavra escrita que os determina. Por exemplo, na segunda

⁶² Segundo Scliar-Cabral (2013b, p. 161), existem sete vogais orais e cinco vogais nasais e é fundamental “distinguir os parâmetros articulatórios, acústicos e perceptuais” entre as consoantes e as vogais. Vejamos o critério adotado pela autora para demarcar esta diferença: [...] o melhor critério é a função silábica, isto é, somente as vogais podem ser o centro silábico no PB, conforme já examinado: a sílaba no PB é uma unidade constituída obrigatoriamente por uma e apenas uma vogal (o centro silábico) que pode vir acompanhada em suas margens à esquerda (o aclave ou ataque) ou à direita (o declive ou coda) por uma ou mais consoantes. É por isso que as semivogais /j/, /w/ figuram no quadro das consoantes [...], pois não temos letras específicas para representar os grafemas semivocálicos, acarretando muitas confusões em sua identificação (Idem, p. 162).

palavra-chave “ovo”, o primeiro “o” tem o valor (aliás, imprevisível) do fonema /o/, enquanto o segundo, na maioria das variedades sociolinguísticas, tem o valor de /u/, por estar em posição átona final. Essa proposta de ensino, baseada nas contribuições da linguística, contribui para que a aprendizagem inicial da leitura ocorra de maneira explícita e reflexiva promovendo, assim, uma melhor compreensão da relação existente entre grafema e fonema.

No manual didático intitulado *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º ano*, o primeiro trabalho com as vogais, conforme se pode depreender da Figura 8, revela que as autoras estão, em primeiro lugar, preocupadas com que as crianças aprendam a posição que as letras ocupam no abecedário e a memorizem e, em segundo lugar, que copiem as letras: cópia é a atividade que em nada contribui para aprender a ler.

Figura 27 - Vogais que iniciam nomes próprios em *Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização, 1º ano*, 2011, p. 35

Observemos que, na Figura 27, as autoras apenas direcionam os alunos, de forma mecânica, a inserir na quadrícula a letra vogal que realiza o grafema no início de cada nome dos colegas. Perceba também que esta proposta didática para trabalhar como a criança vai aprender a reconhecer as letras que realizam os grafemas vocálicos é totalmente equivocada, pelas seguintes razões:

1ª – porque as autoras não sabem a diferença entre letra e grafema: temos apenas 5 letras que têm que realizar 12 grafemas (7 grafemas que representam as 7 vogais orais e mais 5 que representam as nasais);

2ª – porque, para dar conta da realização dos 12 grafemas, são usados recursos que as autoras ignoram como, til, posposição das letras m, n, na mesma sílaba, formando um dígrafo, como nos nomes Antônio, Amparo, ou posição na sílaba de intensidade da vogal nasal /ã/, seguida das consoantes /m/, /n/, em início de sílaba, conforme aconteceu no nome Ana, constante da Figura 9.

3ª – porque, mesmo que as autoras se restringissem ao reconhecimento das 5 letras maiúsculas A, E, I, O, U, a didática não poderia partir da letra inicial dos nomes dos alunos, pois, quem garante que se encontrariam crianças com tais nomes?

4ª – porque, além de as 5 letras sozinhas não darem conta das 12 vogais, conforme explicado no item 2ª, na condição de grafemas, poderão ter valores distintos, conforme vimos na palavra “ovo” e até representar semivogais, como “e” em “mãe”.

Obviamente, nesta fase inicial de alfabetização, é bastante complexo a criança compreender que a vogal oral /e/ pode ser representada por um grafema que se realize pela letra “e”, enquanto a vogal nasal pode ser representada por um grafema que se realize por um dígrafo em que também entra a letra “e”, como em “sento”. Diante dessa abordagem, Scliar-Cabral (2007) instrui os docentes a não ensinarem as crianças, de maneira alguma, que, no PB, só existem cinco vogais, quando o que há na verdade são sete vogais orais.

Figura 28 - Atividade que evidencia que a criança é ensinada a reconhecer o nome e a posição que a letra ocupa na ordem alfabética

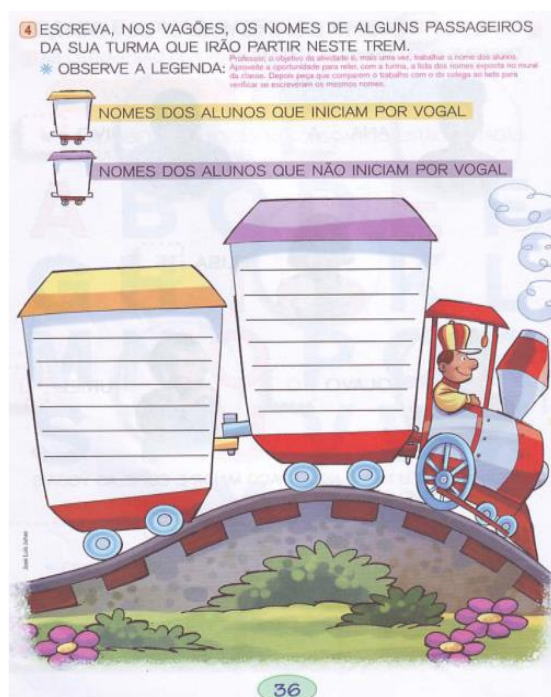


Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 33

Como o próprio título da Figura 28 indica, esta atividade evidencia de novo a aprendizagem das letras do alfabeto de modo mecânico: segundo as autoras, a criança, recém-chegada à escola, além de ter que saber reconhecer o nome da letra, tem também que memorizar a posição que ela ocupa na ordem do alfabeto.

Na Figura 29, temos mais uma demonstração de que a apresentação das letras se dá de forma mecanicista: antes de a criança ter consciência do valor atribuído a cada grafema, ela deve copiar os nomes dos colegas, separando em cada vagão os que começam por letra vogal das que começam por letra consoante (imaginem se o nome for Humberto!).

Figura 29 - Demonstração da metodologia de ensino através da cópia



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 36

4.3. INTRODUÇÃO DAS LETRAS CONSONANTAIS EM *PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 1º ANO*

Como vimos, o quadro das vogais é apresentado individualmente, antes das consoantes, de modo muito resumido e totalmente errôneo do ponto de vista dos conteúdos e da metodologia. O livro ocupa todo o espaço restante de introdução das

letras, direcionando-se às consoantes. Então, nesta seção, analisamos o modo como são introduzidas as letras consonantais no livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* e as correlacionamos ao modo como o *Sistema Scliar de Alfabetização* as introduz, acrescidas aos grafemas.

As análises foram fundamentadas em quatro critérios do *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013b, p.141), considerados eficientes para selecionar a ordem de apresentação das letras e grafemas consonantais na alfabetização:

CRITÉRIO 1: Simplicidade dos traços que compõem cada letra: por exemplo, sendo iguais na maiúscula e na minúscula;

CRITÉRIO 2: Representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, como não é o caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas: no caso delas tomei a decisão de introduzi-las por sílabas, começando pelo grafema **T t**, que representa o fonema /t/, porque **p, b, d** ainda representam uma dificuldade a mais, por se diferenciarem entre si apenas pela direção do semicírculo para a direita ou para a esquerda, em relação à haste, como é o caso de **b, d**, ou entre para cima e para baixo, como é o caso de **p, b**, ou seja, letras em espelho. Os fonemas /k/, /g/ apresentam outro problema, pois os grafemas que os representam têm seus valores determinados pelo contexto grafêmico;

CRITÉRIO 3: Ser biunívoco, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de **V** → /v/ e não é o caso de **s**, ou do grafema **g**;

CRITÉRIO 4: O fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, como é o caso de /d/, /t/, antes de /i/, /j/, nem variantes determinadas pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso de /R/ (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 141).

Inicialmente, fizemos um recorte das letras inseridas no livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* para termos uma compreensão melhor de como esse material didático se desenvolve. O processo de introdução e aprendizagem das letras do alfabeto nesse manual didático ocorre de forma sequenciada, seguindo a ordem do abecedário, iniciando, pois, pela letra B e encerrando, consequentemente, pela letra Z. Mas, para que a análise não ficasse muito repetitiva, centramos nossas considerações apenas no modo como as três primeiras consoantes (B, C, D) são apresentadas. Conforme observamos no decorrer das unidades 2 e 3, os problemas evidenciados nas referidas análises das letras acabam por se repetir em todas as demais introduzidas neste material didático.

Para cada critério de introdução dos grafemas em discussão, apresentamos exemplos de tarefas escolares, seguidos de comentários fundamentados em Scliar-Cabral (2013) e em estudos que a autora justifica, como os do neurocientista francês,

Dehaene (2012), em seus experimentos apresentados no livro *Os neurônios da leitura*, traduzido por Scliar-Cabral para o português.

O livro inicia a aprendizagem das letras consoantes justamente a partir da letra B. Vejamos:

Figura 30 - Introdução da letra B em *Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 45

Observa-se, pois, que o **primeiro critério** foi desobedecido, pois a letra B b apresenta extrema complexidade, particularmente a minúscula. Scliar-Cabral (2007, p. 91-93) em relação a esta temática pontua que “[...] Com efeito, b e d só contrastam entre si porque o semicírculo em b está para à direita da haste, enquanto em d está para à esquerda (espelhamento horizontal)” e, em virtude de os neurônios da visão simetrizarem a informação, no início da alfabetização, as crianças percebem b, d como idênticas.

A atividade proposta pelas autoras do livro analisado consiste em as crianças memorizarem o poema e depois perceberem que três coisas boas começam pelo mesmo som e pela mesma letra (B) assim como as três coisas boas a seguir pelo mesmo som e pela mesma letra (P): essa última letra não em destaque). O mesmo acontecerá com coisas lindas.

Trata-se de uma forma tortuosa de trabalhar com codificação (uma das etapas da escrita), isto é, tentar traduzir os fonemas em grafemas, sem que as crianças saibam minimamente ler e sem que as autoras saibam, sequer, o que realmente estão fazendo.

Diante dessa complexidade, é necessário que o professor alfabetizador elabore uma metodologia de ensino adequada, que seja capaz de demonstrar através de atividades práticas como cada consoante deve ser trabalhada em sala de aula. Por este motivo, a alfabetização da criança deve ser iniciada a partir de letras consoantes que apresentem simplicidade de traços tanto nas letras maiúsculas quanto nas minúsculas, como é o caso de V v.

Em relação ao **segundo critério**, que trata da ordem em que os grafemas devem ser apresentados, ou seja, “Representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, como não é o caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas”, nem caberia explicar, porque as autoras ignoram os conceitos de grafema e de fonema, mas é preciso frisar que, justamente, a letra B realiza um grafema que representa uma oclusiva, cujo som não pode ser nem percebido nem dito isoladamente.

Abordando este problema, Scliar-Cabral (2007) coloca em discussão o tratamento das consoantes oclusivas na alfabetização. Apesar de os valores de seus grafemas serem independentes do contexto grafêmico, não é aconselhável introduzi-los no início da alfabetização, pelo motivo acima explicado.

A atividade pedagógica, indicada à p. 45 de *Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano*, trabalha sob a perspectiva de alfabetização do método global, considerado por pesquisadores das neurociências (DEHEANE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2007; 2013b) como inadequado, pois vai de encontro a como o texto escrito é processado pela visão e pelo cérebro.

O último problema apresentado nessa tarefa escolar refere-se à palavra *balão*, para ser circulada no texto e exposta não só nesta atividade, mas em vários outros exercícios. Novamente, trata-se de adivinhação, pois em nenhum momento o professor ensinou às crianças como se escrevem os ditongos nasais no PB!

Figura 31 - Introdução da vogal nasal formando ditongo "ão" em Porta Aberta: letramento e alfabetização - 1º ano



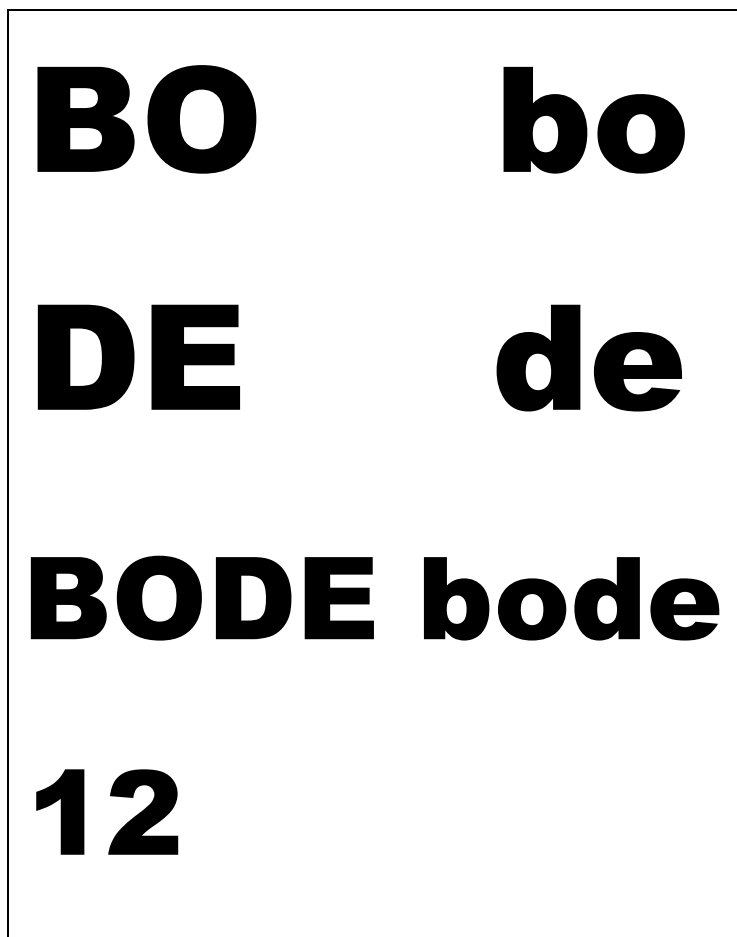
Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 50.

Da análise, pode-se concluir que B b não atende ao **primeiro e ao segundo critérios** de Scliar-Cabral e não deve ser a primeira letra consoante a ser ensinada, mas o mais grave é a metodologia de ensino e aprendizagem usada pelas autoras. Vejamos quando e como o *Sistema Scliar de Alfabetização* introduz a letra e o grafema B b: é na 12ª Unidade, ou seja, na metade do Módulo 1, dedicado à alfabetização para a leitura. Do livro de *Roteiros*, extraímos as instruções:

Continuarei tratando uma das dificuldades para o desenvolvimento da consciência fonêmica, a impossibilidade de ouvir e de pronunciar uma consoante oclusiva [-contínua] sozinha. Desta vez tratarei dos grafemas B b, D d, cujos fonemas sempre são, respectivamente, as consoantes /b/, /d/. Ao final desse capítulo, você reforçará sua compreensão de que é impossível pedir à criança para produzir um [b] ou um [d] isolados e de por que o traçado acompanhado da emissão do som tem que ser de uma sílaba. Acresce que se trata de dois grafemas que, na letra de imprensa minúscula, apresentam um dos maiores problemas de decodificação das letras: o espelhamento, pois b/d só contrastam entre si porque o semicírculo em b está à direita da haste, enquanto em d está à esquerda (espelhamento na horizontal). Por isso, usei a estratégia de apresentar ambas junto, para que o aluno aprenda o contraste, jogando com uma brincadeira na história *DIVIDE PELA METADE*, aproveitando para trabalhar com um conceito matemático.

Você já deve trazer para a sala de aula tantas cópias da folha com as sílabas, palavra-chave e com o número que serão trabalhados, quantas forem seus alunos (SCLIAR-CABRAL, 2017 – No prelo).

Quadro 3 - Unidade 12. Sílabas, palavras e número em *Sistema Scliar de Alfabetização*: roteiros para o professor: 1º ano



Antes da introdução da Unidade 12, conforme quadro 03, acima, inicia-se a revisão da unidade anterior.

Quando os alunos entrarem na sala, já devem estar escritos no quadro as sílabas, a palavra e o número de recapitulação **TA ta, TU tu, TATU tatu, 11** e as sílabas, palavra-chave e o número que serão trabalhados: **BO bo, DE de, BODE bode, 12**. Observe que, desta vez, não colocamos letras isoladas e sim sílabas, pela **impossibilidade de ouvir e de pronunciar uma consoante oclusiva, isto é, [-contínua] sozinha.**

Atenção:

Repita várias vezes o comando quando chegar ao traçado das letras b, d. Explique a diferença entre esquerda e direita.

...

“Vamos recordar as sílabas, a palavra e o número que aprendemos a ler na última aula” (aponte para **TA ta, TU tu, TATU tatu, 11**). “Muito bem”!

A seguir, distribua as folhas com as sílabas, palavra-chave e número que serão trabalhados: **BO bo, DE de, BODE bode, 12**.

Examine a folha de cada aluno com a Lição de Casa “Unidade 11” e assinale com um X em seu Diário de Classe, se a folha contém assinatura ou rubrica de um dos familiares, atestando que o aluno realizou a Lição de Casa. Volte até a lousa e comece a instrução.

À medida que for dando à criança o comando para percorrer a letra com o indicador, nas folhas que distribuiu, percorra você também o traçado da letra na lousa.

Observe que foi introduzido um novo traço, o oval, que aparece 2 vezes no **B** maiúsculo. Os alunos vão aprender **quais, quantos e como se combinam** os traços gráficos que formam as letras **B b, D d**, o número **12** e o valor dos grafemas **B b, D d**, independentes de contexto grafêmico. Observe que não é possível realizar, nem ouvir isoladamente o respectivo som dos fonemas /b/ /d/ representados pelos grafemas **B b, D d**, por se tratarem de oclusivas: necessitaremos de apoio vocálico para emití-los. **B**: 3 traços, 1 reta vertical na qual grudam, à direita, 2 ovais → /b/; **b**: 2 traços, 1 reta vertical na qual gruda, à direita, o semicírculo **o** que começa no meio da reta → /b/; **D**: 2 traços, 1 reta vertical na qual gruda, à direita, um semicírculo maior **o** que começa na extremidade superior e termina na inferior da reta vertical → /d/; **d**: 2 traços, 1 reta vertical na qual gruda, à esquerda, o semicírculo **c** que começa no meio da reta → /d/.

Comando: “Cada um vai ganhar uma cartela com as fichas do jogo **DUAS METADES** e os palitinhos. Primeiro você vai recortar as fichas e, depois, vai colar os palitinhos à direita de **c** para formar a letra **d** e à esquerda de **o** para formar a letra **b**.”

“Olhem a folha que eu distribuí para cada um: hoje vamos conhecer duas letras cujos sons a gente só pode dizer e ouvir se estiverem grudados a uma vogal, isto é, temos que forçar a saída do ar, como se estivéssemos empurrando uma porta trancada. Por isso, vamos aprender a dizer essas letras junto com uma vogal”.

...

Podemos, agora, ler a palavra nova. Primeira letra” (aponte para **B** em **BODE**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**) “que não pode ser lida sozinha. Começar o traço de cima para baixo, acompanhando a reta vertical com o indicador e depois traçar o oval, no começo da reta, da esquerda para a direita e, depois, da direita para a esquerda, quase fechando o oval no meio da reta”.

Atenção:

Mostre para a criança, na ilustração **Nota 2**, o desenho de **oval**: explique que o nome é **oval**, porque lembra o desenho de um **ovo**.

“Agora, acompanhar com o indicador fazendo mais outro oval que começa onde o primeiro terminou, da esquerda para a direita, e, depois, da direita para a esquerda, quase fechando o oval onde a reta termina” (aponte para **B**, em **BODE**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**).

A segunda letra vocês já conhecem bem (aponte para **O** em **BODE**, na lousa), “dizendo **óóó**, que é o som que ela tem na palavra **BODE**. Vamos traçar as duas letras” (aponte para **BO**) “e ler o pedacinho inteiro **bó**.”

Atenção:

(Pronunciar só os sons. Não dizer o nome das letras! Quando eu der a opção de pronúncia (ou), escolha somente a que seus alunos falam).

“Agora vamos passar para a letra seguinte que não se pode ler sozinha” (aponte para **D** em **BODE**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**): “começar o traço de cima para baixo, acompanhando a reta vertical com o indicador e depois traçar a metade de uma rodinha bem grande, da esquerda para a direita. Em seguida, vamos acompanhar a última letra” (aponte para **E** em **BODE**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**).

Atenção:

(Quando eu der a opção de pronúncia (ou), escolha somente a que seus alunos falam).

“Cuidado, pois essa letra representa muitos sons! Nessa palavra, para a maioria das pessoas, ela representa o som [i] fraquinho, que ela tem quando está no final da palavra e não tem peninha em cima, mas algumas pessoas dizem [e]. A última letra vocês já conhecem bem (aponte para **E** em **BODE**, na lousa), “sempre dizendo [iii] ou [eee], que é o som que ela tem na palavra **BODE**. Agora, vamos traçar as duas letras” (aponte para **DE**), “dizendo a sílaba **dji**, ou [di] ou [de]”.

Atenção:

“Pronunciar só os sons: não esqueça que, antes de [i], na maioria das vezes, a letra” (aponte para **D d** na lousa, **sem dizer o nome da letra**), “se diz como se estivesse escrito” (aponte para **dj** na lousa, **sem dizer o nome das letras**). “Pronto. Agora, podemos ler nas folhas que distribuí hoje a palavra inteira bem rápido” (aponte para **BODE** na lousa). “Bater palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

Agora vamos ler a mesma palavra em letra minúscula. Essa parte é a mais difícil, porque a letra” (aponte para **b**, em **bode**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**) “e a letra” (aponte para **d**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**) “são muito parecidos e, além disto, essas letras não podem ser lidas sozinhas”!

(Aponte para **b**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**): “com o indicador percorrer uma pequena reta de cima para baixo e começar na metade da reta à direita, a metade de uma rodinha da esquerda para a direita. Muito bem! A segunda letra vocês já conhecem bem (aponte para **o** em **bode**, na lousa), “traçar, dizendo **óóó**, que é o som que ela tem na palavra **bode**. Vamos traçar as duas letras” (aponte para **bo**) “e ler o pedacinho inteiro **bó**.”

Atenção:

(Quando eu der a opção de pronúncia (ou), escolha somente a que seus alunos falam).

“Agora vamos traçar essa letra” (Aponte para **d**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**): “com o indicador percorrer uma pequena reta de cima para baixo e começar na metade da reta à esquerda, a metade de uma rodinha da direita para a esquerda”.

Atenção:

“Agora vamos para a última letra da palavra” (aponte para **e**, em **bode**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**). “Cuidado, pois essa letra representa muitos sons! Nessa palavra, para a maioria das pessoas, ela representa o som [i] fraquinho, que ela tem quando está no final da palavra e não tem peninha em cima, mas algumas pessoas dizem [e]. Com o indicador percorrer uma pequena reta horizontal e depois subir e descer, fazendo um círculo quase completo, com uma pequena abertura, sempre dizendo [iii] ou [eee].

Agora, vamos traçar as duas letras” (aponte para **de**): “alguns dizem a sílaba **dji**, outros dizem [**di**] e outros, ainda, dizem [**de**]”.

Atenção: Quando eu der mais de uma opção, escolha a que seus alunos falam.

“Pronunciar só os sons: não esqueça que antes de [**i**], na maioria das vezes, o” (aponte para **d**, na lousa, **sem dizer o nome da letra**), “se pronuncia como se estivesse escrito **dj**! Pronto. Agora, podemos ler nas folhas que distribuí hoje a palavra inteira” (aponte para **bode**, na lousa). “Bater palmas mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho. Embaixo na folha, está o número **12**” (aponte, na lousa, para o número **12**, acompanhando o traço enquanto dá os comandos). “Trace com o dedo a pequena reta inclinada de baixo para cima até o topo e depois desça reto; ao lado, trace com o dedo uma bengala inclinada da esquerda para a direita, de cima até em baixo e complete com uma pequena reta da esquerda para a direita, dizendo **dozi** ou **doze**. Maravilha! Agora, abram a página do livro *Aventuras de Vivi* em que aparece um bode. Vamos primeiro ler o que aprendemos hoje, todos juntos” (**BO bo, DE de, BODE bode**).

“Agora vamos fazer uma brincadeira” (comande a Ação que está no final da p. 26, de *Aventuras de Vivi*).

“No canto direito na página onde está o desenho da **Nota 2** no tronco de uma árvore com um **dedo** apontando, já podemos ler o que está escrito” (**Unidade 12**).

Pré-leitura

Escreva na lousa a palavra **boiada**, explicando que significa um monte de bois e vacas.

Depois escreva a palavra **meninada**, perguntando aos alunos: “O que significa”?

Explique, porém, que nem sempre **-ada** forma palavras que significam “um monte de”. Podem significar o resultado de alguma ação, como em caçada, peixada, marmelada.

A seguir, diga: “Levante o braço quem quiser aumentar a lista, formando palavras que terminem em **-ada** que signifiquem “um monte de...” (Exs.: mulherada, moçada).

Ler o capítulo **DIVIDE PELA METADE**, p. 27, de *Aventuras de Vivi*, *exceto* as partes que estarão em negrito, as quais serão lidas em coro pelos alunos.

“Vamos ler agora o capítulo **DIVIDE PELA METADE**, começando pelo título. Vocês leem as palavras mais pretinhas e eu leio as outras”.

Depois da leitura interativa com os alunos, o professor deve ler com fluência e expressividade o capítulo “**DIVIDE PELA METADE**” a começar pelo título (SCLIAR-CABRAL, 2017 – No prelo).

Vejamos como a letra C, segunda letra consoante é trabalhada neste livro de alfabetização.

Figura 32 - Introdução da letra C em *Porta Aberta - letramento e alfabetização - 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização, 1º ano*, 2011, p. 52

Nessa tarefa escolar de introdução da letra C, o grafema que ela realiza possui o valor de /k/, porém, as autoras não discutem essa questão com o professor alfabetizador. Segundo Scliar-Cabral (2007, p. 102) tal valor fonêmico “[...] ocorre quando ele é utilizado antes de grafemas u, um, o, õ, om, on, a, ã, am, an, com ou sem acento gráfico, que representam os fonemas vocálicos posteriores [...]”. Nota-se que todas as frutas e respectivos nomes começam pela sílaba /ka/. Há duas falhas metodológicas no exercício: a primeira, porque basta à criança dizer o nome da fruta (que, aliás, está acima do círculo onde ela tem que colocar o x), para perceber, de imediato, qual começa do mesmo jeito que caju, que a professora disse e nem precisa “ler” a palavra acima, pois a sílaba é a unidade fonológica mais perceptível pela criança.

A segunda falha é que o tal exercício não permite nenhuma generalização de que o grafema C tenha o valor de /k/, se for seguido de grafemas que representem as vogais posteriores, pois tanto as ilustrações, quanto as palavras que se referiam à letra C só iniciavam pela sílaba /ka/. Também não foram apresentadas ilustrações ou as palavras *cipó*, *cena* ou *cela*, por exemplo, quando o grafema C, seguido de grafemas que representem vogais não posteriores, possui o valor de /s/.

No que se refere aos critérios de Scliar-Cabral, a letra e o grafema C c só atendem aos **critérios 1 e 4**.

Porta Aberta – letramento e alfabetização, 1º ano introduz a letra D em terceiro lugar, dentre as letras consoantes, seguindo a ordem do abecedário, conforme já

examinado, propondo o desenvolvimento de uma atividade à luz do método global (ver Figura 17): as autoras indicam que o professor leia a parlenda “Dedo mindinho” que consta no livro dos alunos, seguida pela “leitura” da mesma pela classe. Trata-se da velha prática do método global de a criança fingir que está lendo um texto decorado, a começar pela segunda palavra que contém dois dígrafos, “in”, “nh”! Em seguida, solicitam que, após a leitura realizada, o aprendiz circule a palavra DEDO e também trabalhem a compreensão das denominações dadas aos dedos da mão na parlenda em foco. Mas o que é de pasmar é que instruem o professor a pedir que as crianças “escrevam” as tais palavras. Imaginem uma criança que ainda nem sabe ler, escrever nos primeiros dias da alfabetização as palavras e expressões: “MINDINHO”, “SEU VIZINHO”, “PAI DE TODOS”, “FURA-BOLOS” e “MATA-PIOLHOS”! (No *Sistema Scliar de Alfabetização*, a produção escrita começa usando fichas com as letras que realizam grafemas que as crianças vão aprendendo a ler, gradativamente).

Figura 33 - Introdução da letra D em *Porta Aberta*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 59

Assim, as tarefas pedagógicas indicadas à p. 59 do livro em exame contrariam todos os fundamentos da neurociência da leitura e do *Sistema Scliar de Alfabetização*.

Em relação aos quatro critérios para a ordem de apresentação das letras e grafemas, cabe dizer que D d só obedece ao **terceiro critério**, o da biunivocidade: junto

com T t, em muitas variedades sociolinguísticas, tais grafemas representam fonemas que têm variantes, conforme explicam as fonólogas Callou e Leite (2009): os fonemas /d/ e /t/ apresentam variação linguística em certas variedades sociolinguísticas do PB, realizando-se como africadas e palatizadas, diante do fonema /i/, isto é, [dʒ] e [tʃ], como em “dia”, “tia” e, diante das outras vogais ocorre à realização oclusiva, alveolar ou dental, como em “dado”, “tela” não sofrendo tal processo de variação.

Desse modo, o *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013b) recomenda aos alfabetizadores que não iniciem o processo de alfabetização das crianças a partir desses grafemas, pois são considerados de extrema complexidade para os iniciantes.

A didática recomendada por Scliar-Cabral, para introduzir a letra e o grafema D d, consta nas instruções acima extraídas do livro *Roteiros*, Unidade 12.

4.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DUAS PROPOSTAS

Sabemos que o material didático é considerado como de grande relevância para a Educação Básica, pois se constitui como um instrumento primordial para a aprendizagem inicial da criança, daí a importância da pesquisa que realizamos, ao analisar o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. Ano*, 2011, à luz do *Sistema Scliar de Alfabetização*.

Nessa subseção, nos deteremos em comparar, especificamente, as duas cartilhas. A cartilha de Carpaneba e Bragança aborda o processo de aprendizagem inicial fundamentada no método de ensino tradicional, enquanto a cartilha *Aventuras de Vivi* (2012) segue uma proposta em que se aplicam os avanços da neurociência da leitura, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia.

O livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* adota o método global, partindo do texto decorado (diversos gêneros textuais/discursivos como parlenda, cantigas folclóricas, poemas, trava-língua e demais), ou seja, o todo, para a criança depois observar as partes e prioriza a memorização dos nomes das letras e da ordem que ocupam no abecedário. Não há um conhecimento por parte dos autores sobre a ordem de complexidade nas unidades introduzidas e o material escolar em análise trata estes processos de aprendizagem de forma mecanicista, não permitindo que a criança desenvolva a reflexão.

Já Scliar-Cabral é norteadada pelo princípio de que a alfabetização para a leitura tem que ter por alvo despertar o gosto por esta atividade, portanto, ler não pode

ser penoso, tem que dar prazer. Por isso, as palavras-chave, nas quais são trabalhados as letras e grafemas, introduzidos seguindo uma ordem de complexidade crescente, constam dos capítulos que integram uma história, onde a categoria da expectativa aguça a curiosidade da criança e os personagens alimentam a empatia com o leitor.

Tudo é cuidadosamente planejado, para aplainar as dificuldades de os neurônios aprenderem a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços das letras e a desenvolver a consciência fonológica e fonema, para aprender os valores que os grafemas têm e a atribuir o acento de intensidade na leitura.

Nesta direção, esta cartilha considera os grafemas V, I, O como os mais adequados para traçar com o dedo a letra (reciclagem neuronal) e simultaneamente emitir o respectivo som que realiza o fonema representado pelo grafema. Logo, o processo de ensino e aprendizagem construído na cartilha de alfabetização *Aventuras de Vivi*, cujas instruções e respectivas atividades suplementares para a educação integral e integrada da criança estão nos *Roteiros*, contribui de maneira decisivamente para alfabetização para o letramento, além de ser um material pedagógico que foi construído, baseado nas descobertas recentes da neurociência da leitura, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia e, assim, diminuir o número de analfabetos funcionais ainda alarmante no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, revisitamos o fracasso da alfabetização no Brasil sob a ótica de diversos estudos e debates entre especialistas das mais variadas áreas da linguagem (SCLIAR-CABRAL, 2007; 2013, SOARES, 2004). Todos estão engajados em contribuir com alternativas que possam amenizá-lo. Para que o processo de aprendizagem inicial seja ressignificado é fundamental a intervenção do professor como elemento principal, mas também é primordial a inserção de propostas didáticas renovadoras e eficientes.

Nesta direção, esta pesquisa objetivou analisar o modo como o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* introduziu as letras vocálicas e consonantais, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do *Sistema Scliar de Alfabetização*, atentando (ou não) à ordem de complexidade crescente na introdução das letras e grafemas para a aprendizagem inicial da leitura, tais como a simplicidade dos traços que compõem as letras, a relação entre grafemas e fonemas, a percepção e a articulação dos sons que realizam os fonemas; a relação de biunivocidade entre grafemas e fonemas; os fonemas sem variantes determinadas pelo contexto fonético, dentre outras complexidades, bem como se as letras são (ou não) apresentadas pelo seu nome ou se, além do reconhecimento dos traços que compõem as letras, são trabalhados na alfabetização os valores que os grafemas têm.

Para alcançar tais propósitos, fizemos uma análise qualitativa no referido livro didático, selecionando as três letras consoantes B b, C c, D d. Inicialmente, no referido livro didático, as vogais são apresentadas num quadro das cinco letras (a, e, i, o, u), num espaço bem reduzido, somando apenas uma página. Na sequência, são apresentadas as consoantes (na ordem do abecedário, começando a partir da letra B), uma a uma, levando o aluno a uma aprendizagem descontextualizada, enfatizando a memorização da posição da letra no abecedário e desconsiderando a aprendizagem dos valores dos grafemas e, portanto, da consciência fonêmica para o aprendizado inicial. Além disto, tais letras vocálicas e consonantais são trabalhadas isoladamente e de forma resumida.

Conforme observamos no desenrolar desta pesquisa, tal incoerência acaba por impedir que a criança se alfabetize para o letramento. De resto, é necessário pontuar

que nem mesmo as diretrizes governamentais apresentam um direcionamento metodológico claro para ser utilizado pelos docentes na alfabetização.

Acresce que, o espaço dedicado à leitura em sala de aula ainda é muito reduzido, quando comparado à escrita. Esta última modalidade é fundamental para a formação do aprendiz, mas, para que haja êxito no processo de aprendizagem inicial da criança, é preciso desempenhá-la atrelada à leitura. Mais que isso: que seja iniciada pela leitura, de modo enfático e a escrita atrelada àquela. Desse modo, a introdução das letras desenvolvida no livro didático em análise contraria os critérios para introdução das letras e dos grafemas abordados no *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013b), considerados eficientes pela abordagem das ciências da linguagem, quando relacionada ao desenvolvimento de uma alfabetização com excelência.

Diante deste pensamento, o que está em foco no livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* são atividades pedagógicas abordando a apropriação do processo da escrita de maneira puramente mecânica e pelo método global, apoiadas na memorização de textos que as crianças fingem que estão lendo, adivinhando as palavras escritas e que, portanto, são consideradas práticas irrelevantes para a alfabetização.

Percebemos que o material em análise despreza a alfabetização das crianças a partir do reconhecimento quais, quantos e como se articulam os traços das letras, cuja finalidade é distinguir cada letra do sistema alfabético. De acordo com os avanços das neurociências, essa prática escolar pode retardar e até atrapalhar as descobertas da criança.

Conforme já mencionamos anteriormente, o livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* inicia o processo de aprendizagem da criança partindo da letra B, cujo grafema, conforme o *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013b) representa uma consoante oclusiva, impossível de ser ouvida e de ser pronunciada sozinha, necessitando sempre de uma vogal como complemento. Além deste fato, os grafemas b e d (primeiro e terceiro grafema a ser trabalhados no material em análise), na letra de imprensa minúscula, apresentam um dos maiores problemas para decodificação das letras, o espelhamento de traços, que dificulta a aprendizagem dos neurônios para assimetrizar.

A criança precisa ter consciência de que o fonema serve para distinguir o significado entre as palavras, como na inserção dos fonemas /b/, /m/ e /s/ para a

constituição das palavras /bala/, /mala/ e /sala/. A realização de um mesmo fonema não será a mesma pelos indivíduos, pois as pessoas não falam do mesmo jeito. Essas variantes se dão por conta de questões geográficas, socioeconômicas, profissionais e de geração, que condicionam a variedade sociolinguística, o que é totalmente ignorado no livro didático *Porta Aberta*.

Retomando algumas questões que foram discutidas ao longo da pesquisa, podemos afirmar que o espaço da leitura no ensino básico ainda se apresenta de forma insuficiente e, na maioria das vezes, essa modalidade da língua é trabalhada de maneira equivocada, voltada apenas para o viés da escrita. A inserção da leitura, nos instrumentos didáticos em análise, foi feita a partir de uma perspectiva meio tímida, numa visão reducionista. Para que a leitura seja fluente, é necessário que uma boa alfabetização leve a criança a automatizar o reconhecimento de quais, quantos e como se articulam os traços das letras, bem como o dos valores dos grafemas e da atribuição do acento de intensidade, de como que o leitor não titubeie diante da palavra escrita.

Em relação ao *Sistema Scliar de Alfabetização*, observamos, através das análises realizadas, que as atividades escolares presentes no material didático estão articuladas para formar um leitor fluente, autônomo e crítico. Nesta direção, é pertinente frisarmos que o elemento de maior importância para alcançar êxito nesse processo sociocognitivo é o professor, pois é ele o elemento primordial, como mediador para o desenvolvimento do conhecimento. O docente deve ter uma formação sólida, valendo-se dos avanços da neurociência, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia.

A cartilha *Aventuras de Vivi*, por exemplo, foi elaborada com o propósito de proporcionar à criança o gosto pela leitura. Com base nesta perspectiva de aprendizagem, compreende-se que o desenvolvimento de uma alfabetização promissora só terá sentido se as palavras que compõem determinado texto fizerem sentido para a criança.

Faz-se necessário esclarecer que, apesar de tantos avanços, ainda existem professores de alfabetização que não sabem como aplicar brincadeiras e jogos abordando a consciência fonêmica em suas aulas e preferem se valer de estratégias de ensino recorrentes, pois as consideram mais seguras para desenvolver o processo de aprendizagem inicial no Ensino Fundamental. É preciso romper com essa barreira e realizar voos mais altos, para que haja a apropriação de um novo jeito de trabalhar em sala de aula.

Finalmente, esperamos que nossa pesquisa contribua, significativamente, para ampliação da prática de leitura na alfabetização. Desejamos também que o presente estudo sirva de motivação para a construção de novos discursos acadêmicos e possibilite mudanças nas práticas escolares quanto ao desenvolvimento da consciência metalinguística. Que os desdobramentos dessa pesquisa contribuam para a ampliação de novos conhecimentos em cursos e minicursos estimulando a inserção da leitura no ensino das aulas de Língua Portuguesa. E, por fim, que o processo de alfabetização seja desenvolvido a partir da construção de um mosaico, envolvendo compreensão, reflexão e consciência para preparar leitores fluentes e críticos.

Livro didático *Porta Aberta*: versão reformulada para ser usada em 2017

Um ponto importante a ser mencionado é que a versão do livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano* analisada na presente dissertação é datada de 2011 e foi à versão adotada nas escolas públicas de Aracaju até o final de 2016.

No final do ano de 2016, o PNLD apresentou e distribuiu a versão reformulada do livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, numa edição que data de 2014, a ser adotada nas escolas de Aracaju, no ano de 2017. Cabe observar que a metodologia adotada para alfabetizar as crianças continua praticamente a mesma, porém é necessário fazer algumas ressalvas. Na versão anterior, a introdução dos grafemas foi realizada por ordem alfabética, iniciando na letra B, enquanto na versão reformulada, a ordem é trabalhada de forma aleatória, apresentando inicialmente o grafema L. Convém observar que, nem na versão reformulada, o grafema V inicia a introdução dos grafemas consonantais.

De acordo com o *Sistema Scliar de Alfabetização* (2013), esse grafema quando introduzido em início de sílaba sempre terá o valor de /l/, porém quando inserido em final de sílaba poderá ter o valor de /w/, de /l/ ou de /r/ (realizado como retroflexa). Analisando os critérios abordados ao longo desse estudo, é possível observar que esse grafema possui complexidade, pois não é biunívoco, já que na maioria das variedades possui valor de semivogal /w/, causando certa dificuldade para a aprendizagem inicial. O segundo grafema a ser trabalhado na versão reformulada é o V, que atende a todos os critérios defendidos por Scliar-Cabral (2007) para a formação consciente do infante.

Entretanto, as próximas letras introduzidas neste material didático reformulado, mais uma vez, são B, C, D, seguidas de R, P e, assim por diante, contrariando a capacidade de aprendizagem da criança, além de apresentar a vogal A com a presença do acento gráfico til (~) nas palavras *BOTÃO*, *BALÃO*, *PIÃO*. Observe que, ao trabalhar o processo de alfabetização partindo destas palavras, é extremamente complicado. Primeiro, porque estamos diante de consoantes iniciais oclusivas B e P. Segundo, porque o grafema que representa a vogal /ã/ é realizado pela letra ã, isto é, com um diacrítico (til). O material didático não traz orientação alguma sobre como o professor deverá proceder diante destas situações.

Sendo assim, diagnosticamos que a alfabetização é trabalhada de forma insatisfatória tanto na versão anterior do livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, quanto na versão reformulada, principalmente, no que se refere ao campo da aprendizagem da leitura. Porém, nestes materiais pedagógicos em análise, existe um prestígio exacerbado conferido à modalidade escrita.

Em resumo, os resultados alcançados evidenciam que a metodologia adotada no livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, na edição de 2011 (e que foi adotada nas escolas estaduais de Aracaju até final de 2016) não é eficaz e contraria os avanços já alcançados para uma alfabetização com excelência, por apresentar as letras mediante a nomeação, conforme a ordem do alfabeto e, não atentando para a complexidade dos traços das letras e da relação entre grafemas e fonemas, elencada no presente estudo, além de introduzir as letras vocálicas sem interação com as consoantes. Isto pode ser constatado se relacionarmos as escolas de Aracaju que adotaram o livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano*, na edição de 2011, com os resultados alcançados na avaliação da ANA, conforme abaixo:

Quadro 4 - Levantamento de Escolas Públicas Estaduais⁶³

LISTA DE ESCOLAS ESTADUAIS QUE ADOTARAM A COLEÇÃO <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º. ano-->É ESSE O LIVRO QUE FOI OBJETO DA PESQUISA OU O MANUAL PARA O PROFESSOR? CORRIGIR, SE NECESSÁRIO</i>		
Nº	INSTITUIÇÃO ESCOLAR	ZONA
1	Colégio Estadual Cel. Francisco de Souza Porto	Urbana
2	Colégio Estadual Governador Albano Franco	Urbana
3	Colégio Estadual Professora Ofensia Soares Freire	Urbana
4	Colégio Estadual Vitória de Santa Maria	Urbana
5	Escola Estadual 17 de Março	Urbana
6	Escola Estadual Clodoaldo de Alencar	Urbana
7	Escola Estadual General Valadão	Urbana
8	Escola Estadual João Paulo II	Urbana
9	Escola Estadual José Alencar Cardoso	Urbana
10	Escola Estadual Mons. Carlos Camélio Costa	Urbana
11	Escola Estadual Poeta Garcia Rosa	Urbana
12	Escola Estadual Prof. Francisco Portugal	Urbana
13	Escola Estadual Prof. Ruy Eloy	Urbana
14	Escola Estadual Senador Leite Neto	Urbana
15	Escola Estadual 11 de Agosto	Urbana
16	Escola Reunidas Oratório F.S. João Bosco	Urbana
17	Escola Amélia Leite	Urbana
18	Escola Estadual Coelho Neto	Urbana
19	Escola Estadual Drª. Maria do Carmo Alves	Urbana
20	Escola Estadual Embaixador Bilac Pinto	Urbana
21	Escola Estadual Lourival Baptista	Urbana
22	Escola Estadual Monteiro Lobato	Urbana
23	Escola Estadual Olímpia Bittencourt	Urbana
24	Escola Estadual Profª Aurea Melo	Urbana
25	Escola Estadual Profª Lucila Moraes Chaves	Urbana
26	Escola Estadual Profª Myriam de Oliveira Santos Melo	Urbana
27	Escola Estadual Professor Acrísio Cruz	Urbana
28	Escola Estadual Professor Artur Fortes	Urbana
29	Escola Estadual Prof. Manoel Franco Freire	Urbana
30	Escola Estadual Rodrigues Dorea	Urbana
31	Escola Estadual São José	Urbana
32	Escola Euvaldo Diniz Gonçalves	Urbana
33	Escolas Reunidas 8 de Maio	Urbana
34	Inst. Educ. Santa Terezinha do Menino Jesus	Urbana

Fonte: SEED/SE

⁶³ O levantamento desses dados foi feito através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – www.fnde.gov.br. Através do link “Sistema de Distribuição de Livros Didáticos”, é possível descobrir o livro didático adotado por cada instituição de ensino. O livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização* foi adotado por 34 escolas, das 86 existentes no município de Aracaju. E, a mesma coleção foi adotada por 17 Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Em futuras pesquisas, aprofundaremos ainda mais essas questões, por acreditarmos em que um processo da aprendizagem inicial da leitura para o exercício da cidadania passa pela automatização do reconhecimento de: 1º - quais são, quantos são e como se combinam os traços que formam as letras; 2º quais são os grafemas do português brasileiro escrito e os respectivos valores (fonemas) que eles representam (consciência fonêmica); 3º - onde cai o acento de intensidade maior nos vocábulos tônicos e identificação dos vocábulos átonos mais frequentes, como artigos e a conjunção coordenativa “e”, o que permite a leitura rápida e fluente, para se chegar à compreensão textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Maria das Doris Moreira da. *O ensino-aprendizagem da consciência fonológica em materiais didáticos de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014. In.: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9503>. Acesso em: 12/12/16.

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares. In. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A criança no ciclo da alfabetização*. Caderno 02. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 23-33.

BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Ser cuidado, brincar e aprender: direito de todas as crianças. In. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Ludicidade na sala de aula*. Caderno 04. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 07-12.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014*. Volume 1: da concepção à realização. Brasília: Inep, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014*. Volume 2: análise dos resultados. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL, SEB-MEC. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-3-ensino-fundamental>. Acesso em: 12/12/16.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. (Org.). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45.

CARPANEBA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 1º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011.

CARPANEBA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 1º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Consultoria, tradução e supervisão: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. *Da colônia à Reforma Francisco Campos (1931): análise história do ensino secundário no Brasil*. História e Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011. In.: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11244>. Acesso em: 07/06/17.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* MEC, 2005.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *Pesquisas sobre desenvolvimento fonológico e fonologia clínica na pucrs: uma década de trabalho*. In: Zilles, U.; Zilberman, R.; Moreira, M. E. (orgs). *Gratidão de ser - homenagem ao irmão Elvo Clemente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 19-26.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. *Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças*. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização*. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 95-101.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTESSORI, M. *Basic ideas of Montessori's educational theory: extracts from Maria Montessori's writings and teachings*. Comp. Paul Oswald; GÃ/4Inter Schlz-Benesch. Trans. Lawrence Salmon. Oxford: Clio Press, 1997.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

Parâmetros Curriculares Nacionais: *língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PEREIRA, Miriam Maia de Araújo. *Observação da aplicação do Sistema Scliar de Alfabetização*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação, Florianópolis, 2012. In.: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100771/314270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09/01/17.

FERRARI, Márcio. *Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única*. Revista Nova Escola, outubro, 2008. In.: <https://novaescola.org.br/conteudo/1851/ovide-decroly-o-primeiro-a-tratar-o-saber-de-forma-unica>. Acesso em: 07/06/17.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Leitura e escrita na escola: algumas propostas*. In. Em Aberto. Brasília. Ano 16, n. 69, jan/mar. 1996, p. 117-123.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: Módulo 1*, No prelo.

_____, Leonor. *Curso de Extensão a Distância: Sistema Scliar de Alfabetização*. Florianópolis, 2016. In.: <https://grupos.moodle.ufsc.br/>. Acesso em: 15/09/17.

_____, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização: roteiros para o professor: 1º ano*. Florianópolis: Lili, 2014.

_____, Leonor. *Aprender a ler: Sistema Scliar de Alfabetização*. In. *Anais da jornada de linguagem*. Dalva Maria Alves Godoy e Jilvania Lima dos Santos Bazzo. (Orgs.). Florianópolis: UDESC, 2013a, p. 27-37.

_____, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013b.

_____, Leonor. *Aventuras de Vivi*. Florianópolis: Lili, 2012.

_____, Leonor. *Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. Educação à Distância: Sociesc, 2007.

_____, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SIMÕES, Darcilia. *Semiótica e ensino: uma proposta*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. In.: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368289.PDF>. Acesso em: 15/09/17.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

YAVAS, Ferial; HAASE, Vitor Geraldi. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUCRS, v.23, n.4, p. 31-55, 1988.

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE

- Eu e meus colegas — Nomes 9
- Eu e minha escola — O espaço e a rotina 17
- Produção: Combinados da turma 21
- Texto por toda a parte:
- Escultura — *Ciranda mista* — Sandra Guinle 23
- O caminho da escola 25
- Os símbolos e as palavras — Cenas do cotidiano 25
- As palavras e as letras 29
- O alfabeto 32
- Hora da história: *O telefone* — Eva Furnari 37
- Projeto: Gibiteca 40
- Rima 43



SEGUNDA PARTE

- BALÃO — *Coisas* — Maria Dinorah 45
- CAJU — *Caju, meu cajueiro* — Folclore 51
- Produção: Lista ilustrada de frutas 56
- Hora da investigação: *A germinação do abacate* 57
- DEDO — *Dedo mindinho...* — Folclore 59
- Fique sabendo: Impressão digital 62
- Produção: Desenho de animais e escrita de nomes 63
- FACA — *Meia-noite* — Folclore 65
- Hora da história: *Branca de Neve e os sete anões* 69
- João e Maria* 69
- Texto por toda a parte: Dobradura da casa da bruxa 70
- GATO — *Atirei o pau no gato-to...* — Folclore 71



- Hora da história: *Uma música animal* – Mauricio de Sousa **74**
 Texto por toda a parte: Pintura – Gato – Aldemir Martins **77**
 Para se divertir **78**
 Você já leu? **78**
- JANELA** – *A janelinha* – Folclore **79**
 Texto por toda a parte: Calendário **83**
 Produção: Dobradura da janelinha do tempo **84**
- LOBO** – *Lobo mau* – João de Barro (Braguinha) **85**
 Hora da história: *Chapeuzinho Vermelho* – Irmãos Grimm, recontado por Eunice Braido **88**
 Para se divertir **89**
 Fique sabendo: *Lobo* – Geneviève Warnau **90**
- MAMÃE** – *Mamãe, eu quero...* – Vicente Paiva e Jararaca **91**
 Fique sabendo: Mãeinha/Mainha/Mãinha – Fred Navarro **94**
 Produção: Versos rimados com o título *Não confunda* **95**
- NENÊ** – *Nana, nenê...* – Folclore **97**
 Você já leu? **100**
 Hora da história: *Boi da cara preta* – Mauricio de Sousa **101**
 Texto por toda a parte: Legenda **105**
 Projeto: Mural com fotos e legendas **106**
- PIÃO** – *O pião entrou na roda, ó pião!...* – Folclore **107**
- RATO** – *O rato roeu...* – Elias José **111**
 Hora da história: *Magali* – Mauricio de Sousa **115**
- SAPO** – *O sapo não lava o pé...* – Folclore **117**
 Texto por toda a parte: *Saúde bucal* – Unicef **121**
 Produção: Convite e entrevista com dentista **125**
 Hora da história: *Boca fechada!* – Stella Carr **126**
- TATU** – *Um tatu de Tatuí* – Elias José **128**
 Para se divertir **132**
- VACA** – *A vaca mimosa* – Sylvia Orthof **134**
 Texto por toda a parte: Capa de gibi – *Chico Bento* – Mauricio de Sousa **137**
 Fique sabendo: *A vaca* – Dalva Barbosa Valdetaro e Daniela Dantas de Andrade **138**
- XIXI** – *Com um x se escreve xícara* – Mário Quintana **140**
 Produção: Campanha *Todos por uma escola melhor!* **142**
- ZEBRA** – *Zebrinha* – Wania Amarante **144**



João Luis Juliano



João Luis Juliano

TERCEIRA PARTE

Para aprender um pouco mais 147

Traçando letras 148

ARARA – *As araras* – Alexandre Azevedo 165

Produção: Recado na agenda escolar para a família 169

Texto por toda a parte: Campanha publicitária – *Animais silvestres*.

Quem ama não compra. – Ibama e Petrobras 170

BARRACA – *Dia de feira* – Maurício Veneza 171

Produção: Versos rimados 175

Para se divertir 176

FORMIGA – *Formiga* – Hardy Guedes Alcoforado Filho 177

Produção: Recado para pessoa da família 180

HORA – *Há hora pra tudo...* – Elza Beatriz 181

Hora da investigação: Por que as sombras mudam de posição? 184

GALINHA – *Era uma galinha cor-de-rosa...* – Duda Machado 185

Texto por toda a parte: Brinquedo – *Galinha Choca* 188

Você já leu? 189

Para se divertir 190

PALHAÇO – *Palhaço* – Elias José 191

Produção: Escrita de frases 194

CHAPÉU – *O meu chapéu tem...* – Folclore 195

Texto por toda a parte: Título da notícia –

Mar raivoso – *Primeira Hora* 198

Reportagem – *Mochilas, um risco à saúde* – *Correio Braziliense* 199

Para se divertir 200

ROSA – *O cravo e a rosa* – Folclore 201

Fique sabendo: Partes de uma planta 203

Hora da investigação: As plantas necessitam de água para viver 204

Hora da história: *A princesa e a ervilha* – Hans Christian Andersen,
traduzido por Mônica Stahel 206

OSSO – *Anúncio de zoojornal* – Sérgio Caparelli 207

Produção: Escrita de frases 210

ESCOLA – *A escola* – Cláudio Thebas 211



ANEXO B – PERSONAGENS EM PORTA ABERTA

CARO ESTUDANTE,
ESTES PERSONAGENS VÃO ACOMPANHAR VOCÊ DURANTE
TODO O ANO.

MEU NOME É
MARIA-TRAÇA-DICIONÁRIO.
EU SOU UMA TRAÇA DEVORADORA
DE LIVROS, E O MEU PREFERIDO, CLARO,
É O DICIONÁRIO. DE TANTO COMER
PALAVRAS, ACABEI CONHECENDO O
SIGNIFICADO DE MUITAS
DELAS. ADORO EXPLICAR
PALAVRAS DIFÍCEIS.

EU SOU O
LANTERNINHA. ILUMINAR
É A MINHA FUNÇÃO. TODA VEZ
QUE VOCÊ FOR PRODUZIR UM TEXTO, EU
ENTRO EM CENA DANDO ALGUMAS DICAS.
PRESTE BASTANTE ATENÇÃO QUANDO
MINHA LUZ ACENDER,
E JUNTOS NÓS VAMOS
BRILHAR!



Ilustrações: Alberto Linhares

BOM TRABALHO!
AS AUTORAS